

ISSN 2223–2982



**СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

**ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**

**№3–3 2025** (МАРТ)

Учредитель журнала  
Общество с ограниченной ответственностью  
**«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»**

Журнал издается с 2011 года.

**Редакция:**

Главный редактор  
**В.Л. Степанов**

Выпускающий редактор  
**Ю.Б. Миндлин**

Верстка  
**Н.Н. Лаптева**

Подписной индекс издания  
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015  
В течение года можно произвести подписку  
на журнал непосредственно в редакции.

*Издатель:*

Общество с ограниченной ответственностью  
**«Научные технологии»**

*Адрес редакции и издателя:*  
109443, Москва, Волгоградский пр-т, 116-1-10  
Тел./факс: 8(495) 755-1913  
E-mail: [redaktor@nauteh.ru](mailto:redaktor@nauteh.ru)  
<http://www.nauteh-journal.ru>

Журнал зарегистрирован Федеральной службой  
по надзору в сфере массовых коммуникаций,  
связи и охраны культурного наследия.

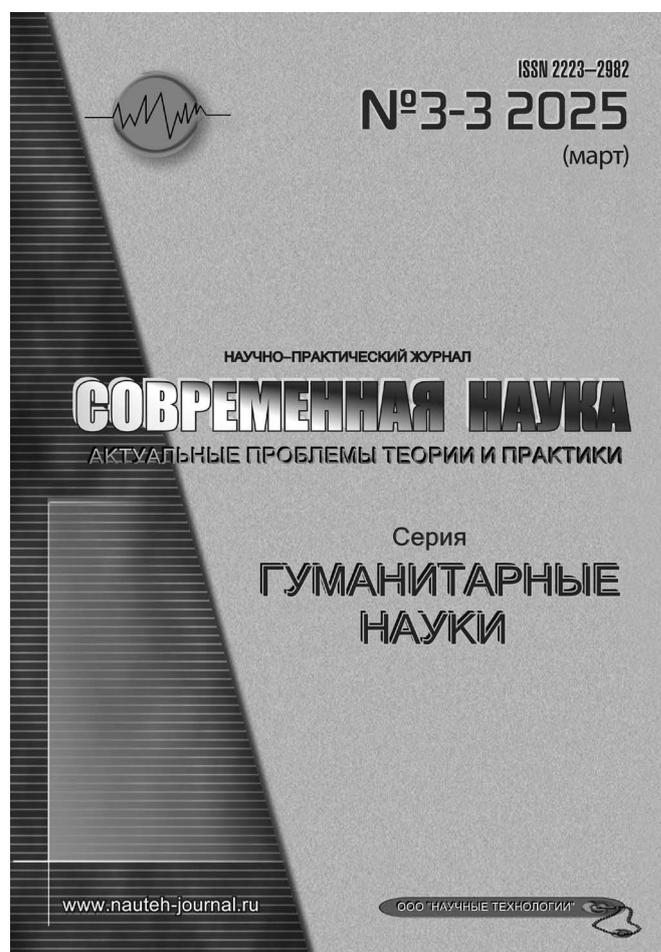
Свидетельство о регистрации  
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

*Серия: Гуманитарные науки №3-3 (март) 2025 г.*

**Научно-практический журнал**

**Scientific and practical journal**

(ВАК – 5.6.x, 5.8.x, 5.9.x)



**В НОМЕРЕ:**

**ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ**

Авторы статей несут полную ответственность  
за точность приведенных сведений, данных и дат.

При перепечатке ссылка на журнал  
«Современная наука:  
Актуальные проблемы теории и практики» обязательна.

Журнал отпечатан в типографии  
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296

Подписано в печать 17.03.2025 г. Формат 84x108 1/16  
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



---

## Редакционный совет

**Степанов Валерий Леонидович** — д.и.н., профессор, Институт экономики РАН, в.н.с.

**Миндлин Юрий Борисович** — к.э.н., доцент, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина

**Акульшин Петр Владимирович** — д.и.н., профессор, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

**Алиева Эльвира Низамиевна** — д.филол.н., доцент, независимый эксперт

**Ватлин Александр Юрьевич** — д.и.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

**Воронина Галина Ивановна** — д.п.н., профессор, Центр Образования и Компетенций, Бремен (Германия)

**Вяземский Евгений Евгеньевич** — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

**Герасименко Наталья Аркадьевна** — д.филол.н., профессор, Московский государственный областной университет

**Евладова Елена Борисовна** — д.п.н., Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (ИИДСВ РАО)

**Какваева Сабрина Бастаминовна** — д.филол.н., доцент, Дагестанский государственный медицинский университет Минздрава РФ

**Котов Александр Эдуардович** — д.и.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный университет

**Лебедев Сергей Константинович** — д.и.н., Санкт-Петербургский институт истории РАН, в.н.с.

**Лизунов Павел Владимирович** — д.и.н., профессор, Северный (Арктический) Федеральный университет им. М.В. Ломоносова

**Миньяр-Белоручева Алла Петровна** — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

**Михайлова Мария Викторовна** — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

**Осипова Нина Осиповна** — д.филол.н., профессор, Московский гуманитарный университет

**Петрусинский Вячеслав Вячеславович** — д.п.н., профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

**Печенёва Татьяна Анатольевна** — д.п.н., Белорусский государственный университет

**Пушкарева Наталья Львовна** — д.и.н., профессор, Институт этнологии и антропологии РАН

**Рыжов Алексей Николаевич** — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

**Савостьянов Александр Иванович** — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

**Сенявский Александр Спартакович** — д.и.н., Институт экономики РАН, г.н.с.

**Сморчков Андрей Михайлович** — д.и.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

**Стрелова Ольга Юрьевна** — д.п.н., профессор, Хабаровский краевой институт развития образования

**Тюпа Валерий Игоревич** — д.филол.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

**Ханбалаева Сабина Низамиевна** — д.филол.н., МГИМО МИД России, ст. преподаватель

**Щедрина Нэлли Михайловна** — д.филол.н., профессор, Московский Государственный Областной Университет

**Юдина Наталья Владимировна** — д.филол.н., профессор, Владимирский филиал Финансового университета при Правительстве РФ

# СОДЕРЖАНИЕ

# CONTENTS

## История

**Емельяненко В.Д., Малашенко И.В., Матаков К.А.** – Аграрная политика советского государства: опыт и исторические уроки развития совхозного движения в 1921-25 гг. (на примере Брянской губернии)  
*Emelyanenko V., Malashenko I., Matakov K.* – Agrarian policy of the soviet state: experience and historical lessons of the development of the state farm movement in 1921-25 (on the example of the Bryansk province) ..... 7

**Лебедянцев И.М.** – Участие славянофилов в журнале М.П. Погодина «Москвитянин» в первой половине 1840-х гг.  
*Lebedyantsev I.* – Participation of Slavophiles in M.P. Pogodin's magazine "Moskvityanin" in the first half of the 1840s..... 12

**Скопа В.А., Прокопьева Н.В.** – Идеи воззрения гуманистов и их противоречивость: из истории религиозно-философской мысли  
*Skopa V., Prokopyeva N.* – Ideological views of humanists and their contradictions: from the history of religious and philosophical thought..... 19

## Педагогика

**Акчулпанова А.А.** – Формирование нравственных отношений у детей дошкольного возраста в процессе взаимодействия со сверстниками  
*Akchulpanova A.* – Formation of moral relations in preschool children in the process of interaction with peers ..... 23

**Ахмадова Т.Х., Бекова М.Р., Хаматханова Ж.М.** – Формирование профессиональной и личностной самореализации будущего педагога в условиях обновления системы педагогического образования

*Akhmadova T., Bekova M., Khamatkhanova Zh.* – Formation of professional and personal self-realization of a future teacher in the context of update of the pedagogical education system..... 27

**Барашкина С.Б.** – Особенности изучения территории родного края с младшими школьниками  
*Barashkina S.* – Peculiarities of studying the territory of the native land with younger schoolchildren .... 32

**Благодетелева Н.К.** – Реализация современных принципов обучения иностранному языку в высшей школе  
*Blagodeteleva N.* – Implementation of modern principles of teaching a foreign language in higher education ..... 36

**Боташева М.Х., Петьков В.А., Аюбов В.Х., Узденова Ф.М., Байрамуков К.И.** – Педагогический потенциал средств туризма в организации воспитательной деятельности детского спортивного клуба  
*Botasheva M., Petkov V., Ayubov V., Uzdenova F., Bayramukov K.* – The pedagogical potential of tourism facilities in the organization of educational activities of a children's sports club ..... 43

**Бочарова М.Н.** – Сравнительный анализ традиционного и мультимодального метода в обучении профессионально-ориентированному чтению на английском языке  
*Bocharova M.* – Comparative analysis of traditional and multimodal methods in teaching professionally-oriented reading in English..... 46

**Ван Цзянь** – Текущее состояние преподавания фразеологизмов и исследование применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении  
*Wang Jian* – The current state of teaching phraseological units and the study of the application of information and communication technologies (ICT) in teaching ..... 56

- Ивановская Т.Ю., Каргин А.А., Бортникер В.Ю., Милованович Е.В., Травина Н.И., Танченко Ю.В.** – Непрерывное математическое образование студентов из Китайской Народной Республики  
*Ivanovskaya T., Kargin A., Bortniker V., Milovanovich E., Travina N., Tanchenko Yu.* – The continuous mathematical education of students from the People's Republic of China ..... 61
- Игнатова И.Б., Елфимова А.В.** – Лексико-грамматическая характеристика глаголов восприятия в аспекте коммуникативно-когнитивной методики обучения иностранных учащихся русскому языку  
*Ignatova I., Elfimova A.* – Lexical and grammatical characteristics of perception verbs in the aspect of communicative and cognitive methodology of teaching foreign students the Russian language ... 69
- Козлов А.Г.** – Реализация методического принципа «иммерсивной энциклопедии» при создании учебного пособия нового поколения по юридическому сопровождению бизнеса на английском языке  
*Kozlov A.* – Implementation of the methodological principle of the “immersive encyclopedia” in the creation of a new generation English coursebook on legal support of business. .... 74
- Куликова М.В., Гежа Р.В., Нюрксне Л.А.** – Применение технологий искусственного интеллекта в преподавании физической культуры для совершенствования личных академических результатов студентов вуза  
*Kulikova M., Gezha R., Nyurksne L.* – Artificial intelligence technologies in teaching physical education to improve the personal academic results among university students ..... 77
- Кутликова И.В., Вerezубова Н.А., Кишкинова О.А.** – Генеративные нейронные сети и их использование в системе инклюзивного образования (на примере стран ЕС, США и Канады)  
*Kutlikova I., Verezubova N., Kishkinova O.* – Generative neural networks and their use in the system of inclusive education (on the example of the EU countries, the USA and Canada) ..... 82
- Ли Чуньянь** – Стратегии и пути интеграции идеологии в учебную программу по истории в высших учебных заведениях Китая  
*Li Chunyan* – Strategies and ways of integrating ideology into the history curriculum in higher education institutions in China ..... 87
- Лян Юхо** – Стратегия обучения специалистов в области художественного дизайна в контексте сотрудничества вуза и предприятия  
*Liang Yuhe* – Strategy for training specialists in the field of artistic design in the context of cooperation between a university and an enterprise ..... 92
- Малашенкова И.В.** – Формирование культурного кода: взгляд через призму феномена детского оздоровительного лагеря  
*Malashenkova I.* – Formation of a cultural code: a view through the prism of the phenomenon of a children's health camp ..... 97
- Мельничук М.В., Белогаш М.А.** – Использование ChatGPT в обучении иностранному языку в высшей школе: влияние на когнитивное развитие студентов  
*Melnichuk M., Belogash M.* – The use of ChatGPT in teaching university students a foreign language: impact on students' cognitive development ..... 102
- Морозов А.В., Булекбаев Д.А.** – Методика обучения студентов математическому моделированию на примере исследования движений маятника  
*Morozov A., Bulekbayev D.* – Methods of teaching students mathematical modeling using the example of studying the movements of a pendulum ..... 107
- Новикова М.В., Михайлова О.П., Багдасарова И.Ю., Есипов Р.А., Харченко Н.Л.** – Влияние цифровой трансформации на профессиональное развитие преподавателей высшей школы  
*Novikova M., Mikhailova O., Bagdasarova I., Esipov R., Kharchenko N.* – The impact of digital transformation on the professional development of higher education teachers ..... 113

- Павлова В.В.** – Из опыта работы с детскими рассказами о животных в иностранной аудитории (на примере текста В.В. Бианки «Лис и мышонок») *Pavlova V.* – From the experience of working with children's stories about animals in a foreign audience (based on the example of V.V. Bianki's text "Lis i myshonok" ..... 118
- Петраков М.А., Верезубова Н.А., Кишкинова О.А.** – Возможности внедрения компьютерного зрения в педагогику высшей школы в России *Petrakov M., Verezubova N., Kishkinova O.* – Possibilities of introducing computer vision into the pedagogy of higher education in Russia ..... 121
- Смоленцева Т.Е.** – Методология непрерывной оценки остаточных знаний обучающихся на примере потоковых дисциплин *Smolentseva T.* – Methodology of continuous assessment of students' residual knowledge using the example of flow disciplines ..... 125
- Су Боин** – Этапы работы над скрипичным репертуаром на примере Каприсов Н. Паганини *Su Boying* – Stages of work on the violin repertoire on the example of N. Paganini's Caprices. .... 135
- Суханова Е.Ю., Антипов О.В., Гежа Р.В.** – Проблема внедрения оздоровительных элементов в преподавание физической культуры в вузе: зарубежный опыт *Sukhanova E., Antipov O., Gezha R.* – The problem of introducing health-improving elements in the teaching of physical education at the university: foreign experience ..... 140
- Хакимова Г.А., Сон Л.П., Протасов Е.Б., Кондратьев Е.Г., Боронихина И.О.** – Психологические кризисы и способы их преодоления в процессе первичной профессионализации студентов *Khakimova G., Son L., Protasov E., Kondratyev E., Boronikhina I.* – Psychological crises and ways to overcome them in the process of primary students professionalization. .... 144
- Червоный А.М.** – Чтение – первооснова обучения иностранному языку в СОШ *Chervony A.* – Reading -as the primary basis of foreign language teaching in a secondary school ..... 149
- Чжао Линна** – Аксиологический потенциал технического черчения в профессиональной подготовке технических дизайнеров *Zhao Lingna* – Axiological potential of technical drawing in the professional training of technical designers ..... 153
- Шатохина И.В., Михеева А.Н.** – Технологии развивающего обучения иностранному языку в начальной школе *Shatokhina I., Mikheeva A.* – Technologies of developmental foreign language teaching in primary school ..... 157
- ФИЛОЛОГИЯ
- Искандарова Г.Р.** – Механизмы понимания, ментальная репрезентация и обработка фразеологического значения *Iskandarova G.* – Mechanisms of understanding, mental representation and processing phraseological meaning ..... 163
- Керимова С.М.** – Семиотика концепта «женщина»: знак и образ *Kerimova S.* – Semiotics of the concept of "woman": sign and image ..... 166
- Кропта О.А.** – Фразеологические единицы современного русского литературного языка: функциональный и лингвокогнитивный аспекты *Kropta O.* – Phraseological units of the modern Russian literary language: functional and linguocognitive aspects ..... 170
- Павленко А.Е., Гукалова Н.В.** – Достижения и трудности в изучении конструкций с множественными модальными глаголами в шотландском ареале *Pavlenko A., Gukalova N.* – Recent advances in the study of multiple modals (focus on: the dialects of Scots). .... 174

<b>Саввинова С.Н.</b> – Лексико-грамматические омонимы в эвенском языке <i>Savvinova S.</i> – Lexical and grammatical homonyms in the Even language .....179	<b>Шломак В.В.</b> – Функционирование англицизмов в современном испанском языке (на материале публикаций пользователей в социальных сетях) <i>Shlomiak V.</i> – Functioning of anglicisms in modern Spanish language (based on users' publications in social networks).....193
<b>Сагирьянц Е.С., Метейко В.В.</b> – Жанр эссе в мировой словесности <i>Sagiryants E., Meteiko V.</i> – Essay genre in world literature .....182	<b>Шустова С.В., Малахова Е.В., Бедненко Ю.И.</b> – Моделирование ассоциативно-вербального поля концепта «русский язык» <i>Shustova S., Malakhova E., Bednenko Yu.</i> – An associative-verbal field model of the concept "Russian language" .....198
<b>Сунь Исюань</b> – Перевод китайских фразеологизмов в дипломатическом дискурсе: к вопросу о сохранении национально-культурной специфики <i>Sun Yixuan</i> – Translation of Chinese phraseological units in diplomatic discourse: on the issue of preserving national and cultural specificity .....185	Информация
<b>Сунь Исюань</b> – Китайские фразеологизмы как инструмент языковой дипломатии КНР: переводческие стратегии <i>Sun Yixuan</i> – Chinese phraseological units as a tool of Chinese language diplomacy: translation strategies .....189	Наши авторы. Our Authors.....203
	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале .....205

# АГРАРНАЯ ПОЛИТИКА СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА: ОПЫТ И ИСТОРИЧЕСКИЕ УРОКИ РАЗВИТИЯ СОВХОЗНОГО ДВИЖЕНИЯ В 1921-25 ГГ. (НА ПРИМЕРЕ БРЯНСКОЙ ГУБЕРНИИ)

AGRARIAN POLICY OF THE SOVIET STATE:  
EXPERIENCE AND HISTORICAL LESSONS  
OF THE DEVELOPMENT OF THE STATE  
FARM MOVEMENT IN 1921-25  
(ON THE EXAMPLE OF THE BRYANSK  
PROVINCE)

V. Emelyanenko  
I. Malashenko  
K. Matakov

*Summary:* The article examines one of the stages in the development of the state farm movement, which took place on the territory of the Bryansk province in 1921-1925.

The purpose of the article is to attract interest in the agrarian measures of the Soviet state in the first years of the new economic policy, and also focuses on the process of forming state farms in the Bryansk province and the specifics of their functioning.

The authors conclude that, despite the general negative result in the functioning of state farms of this period, the experience of socialist farms deserves research attention and is a practical part of the agrarian policy of the Soviet state in the first half of the 20s. XX century.

*Keywords:* agrarian policy, Bryansk province, peasantry, agriculture, Soviet state, state farm movement.

**Емельяненко Владимир Дмитриевич**

к. филос.н., доцент, Брянский  
государственный университет  
emelyanenko\_152@mail.ru

**Малашенко Ирина Владимировна**

к. ист. н., Брянский государственный университет  
Malashenko1976@yandex.ru

**Матаков Константин Анатольевич**

к. филос.н., доцент, Брянский  
государственный университет  
matakow@yandex.ru

*Аннотация:* В статье рассматривается один из этапов развития совхозного движения, проходившего на территории Брянской губернии в 1921-1925 гг. Целью статьи является привлечение интереса к аграрным мероприятиям советского государства в первые годы новой экономической политики, а также делается акцент на процесс формирования совхозов в Брянской губернии и специфику их функционирования.

Авторы приходят к выводу о том, что, несмотря на общий негативный итог в функционировании совхозов данного периода, опыт работы социалистических хозяйств заслуживает научно-исследовательского внимания и является практической частью аграрной политики советского государства в первой половине 20-х гг. XX века.

*Ключевые слова:* аграрная политика, Брянская губерния, крестьянство, сельское хозяйство, советское государство, совхозное движение.

## Введение

**В** проблеме рассмотрения аграрной политики советского государства в первые годы новой экономической политики важное внимание привлекает тематика забытого на сегодняшний день совхозного движения. Совхозы должны были показать преимущества ведения крупного хозяйства перед мелким индивидуальным, так как «в первые годы нэпа реформа российской деревни отличалась заинтересованностью государства в многоукладности и разнообразии хозяйственных форм» [9, с. 197]. Целью статьи является привлечение интереса к аграрным мероприятиям советского государства в первые годы новой экономической политики, а также делается акцент на процесс формирования совхозов в Брянской губернии и специфику их функционирования.

Следует обратить внимание, что проблема развития

совхозов в первой половине 20-х гг. XX века остаётся в отечественной историографии до сих пор спорной и актуальной. В первые годы советской власти вначале проходили дискуссии в партийном руководстве о сущности совхозов. Далее первые попытки описать совхозное движение были осуществлены в литературе 20-30-х гг. в трудах: Лациса М.И. Советские хозяйства. М. 1924; Галевиуса Ф.К. Совхозы в системе социалистического хозяйства. М. 1928; Лежнев-Финьковского П.Я. Совхозы и колхозы. М. -Л. 1928; Кувшинова И.С. Основные вопросы организации крупных советских хозяйств. М. -Л. 1930. Популярность тематики возросла в годы «хрущевской оттепели», когда отдельные колхозы переводились в разряд совхозов: Копылов В.Р. Национализация земли и первые шаги социалистического переустройства. М., 1956; Лаврентьев В.Н. Строительство совхозов в первые годы советской власти. М., 1957; Першин П.Н. Аграрная революция в России. М., 1960 и др.

Возрастание научного интереса наблюдалось и в 70-е гг. XX века. Вышли комплексные исследования, посвященные первым этапам развития совхозной системы: Зеленин И.Е. Совхозы в первое десятилетие Советской власти, 1917–1927. М., 1972; Богденко М. Л. Совхозы СССР: краткий исторический очерк. М., 1976. В работах историков делается попытка рассмотреть процесс выбора принципов ведения хозяйствования. В дальнейшем в отечественной историографии тема совхозного движения в первой половине 20-х гг. XX века рассматривается в рамках монографий, связанных с историей аграрной политики: Поляков Ю.А. Советская страна после окончания гражданской войны: территория и население. М., 1986; Советское крестьянство. М., 1986 и др.

На современном этапе отечественной историографии опубликовано небольшое количество работ, посвященных данной тематике: Кондрашин В.В., Корнилов Г.Е., Филимонов А.В. и др. Современное изучение совхозного движения в годы новой экономической политики – это многоаспектный процесс, который охватывает экономические, социальные и культурные изменения, происшедшие в аграрной политике советского государства.

Основными научными методами в статье стали сравнительный анализ, исторический и хронологический, что позволило выявить наиболее полные и достоверные данные. В основу источниковой базы статьи вошли законодательные акты, документация центральных и региональных государственных, партийных организаций, архивные материалы и документы, статистические и научные сборники.

Практическая значимость статьи состоит в использовании данной информации в краеведческих исследованиях и обобщающих работ по аграрной и экономической истории.

### Обсуждение и результаты

Аграрные мероприятия советского государства в годы Великой российской революции были связаны с формированием различных типов хозяйствования, основанных как на государственной собственности: колхозы, совхозы, так и индивидуальной.

Данный аспект нашёл отражение в первых законодательных актах советского государства (Декрет о земле, Основной закон о социализации земли). Ключевую роль в формировании данного вида хозяйственной организации и правового положения сыграли декрет СНК РСФСР от 01.10.1918 года «О переходе имений, сельскохозяйственных предприятий и участков земли, имеющих в культурно-просветительном и промышленном отношении общегосударственное значение в ведение Народного комиссариата земледелия» и «Положение о

социалистическом землеустройстве и о мерах перехода к социалистическому земледелию» от 14 февраля 1919 года [1, с. 412]. К числу совхозов были отнесены: «хозяйства, имеющие учебно-показательное и культурно-просветительное значение, фермы сельскохозяйственных школ, опытные поля и участки опытных станций), имения с ценными многолетними культурами (сады, огороды, питомники и т.д.), со сложным техническим оборудованием по обработке сельскохозяйственных продуктов и имения с развитыми специальными отраслями животноводства (конные заводы, племенные рассадники и т.д.)» [1, с. 412].

Советским руководством планировалось, что совхозы не только будут снабжать сельскохозяйственными продуктами, но и демонстрировать преимущества крупного социалистического производства в земледелии. В Декрете СНК от 15 февраля 1919 года указывалось, что «советские хозяйства создаются в целях:

- а) наибольшего увеличения продуктов путем поднятия производительности сельского хозяйства и расширения посевной площади;
- б) создания условий для полного перехода к коммунистическому земледелию;
- в) создание и развитие культурно-агрономических центров» [12, с. 5].

В исторических источниках официально считается, что первые совхозы появились в ноябре-декабре 1917 года на базе части конфискованных по Декрету о земле помещичьих имений. 15 ноября 1917 года в Никитской волости Курской губернии было образовано народное имение, и в том же месяце возникла народная экономия в бывшем имении «Фетиньино Владимирской губернии» [2, с. 10]. Интересно, что термин «совхоз» утвердился не сразу, первоначально использовали определение «народное имение», «советская экономия», «советские имения». Только с лета 1918 года термин «советское хозяйство» закрепился в употреблении.

По статистическим данным к концу 1918 года в европейской части РСФСР было 3101 совхоза общей площадью 1,9 млн. дес. [11, с. 465]. Более 2/3 хозяйств размещались в центральных и северо-западных районах, где до революции 1917 года было наибольшее число помещичьих имений. А к концу 1920 года в целом по стране насчитывалось уже 5907 совхозов с общей площадью 3,4 млн. дес. [2, с. 21]. Таким образом, несмотря на сложности Гражданской войны, процесс формирования социалистических хозяйств был запущен. По мнению исследователя Копылова В.Р. «наряду с крупными совхозами площадью свыше 300-500 дес., были хозяйства, имевшие до 25 дес. земли» [6, с. 393].

Создание первых совхозов в будущей Брянской губернии (оформилась в 1920 году) началось в 1918 году.

В работе В.Н. Лаврентьева зафиксировано, что «уже в январе 1918 года произошло преобразование конфискованных имений в советские хозяйства в Смоленской и Орловской губерниях» [7, с. 31]. Среди первых совхозов – это бывшие имения Аврамова, Болотиной, Воронцова-Вельяминова, Осипова и Сребдольского как рассадники племенного скота и имения Костомарова и Романова как семеноводческие хозяйства [3, ф. 478, оп. 6, д. 214, л. 10]. Согласно Отчету губернского экономического совещания «на землях нетрудового пользования была оставлена государством в своем распоряжении площадь земли в размере 29.151 дес., что составило 30% общего нетрудового фонда и около 4,6% всех земель сельскохозяйственного пользования» [10, с.20].

Выработка нового курса аграрной политики осуществлялась в условиях острой полемики. По мнению А.В. Чаянова «государственное земледелие было оправдано в условиях войны. Совхозы должны стать придатком крестьянских хозяйств, превратиться во вспомогательные предприятия по их обслуживанию» [15, с. 58]. Официальная линия была иной. В. И. Ленин в статье «О кооперации» считал, что «совхозы как предприятия последовательно-социалистического типа» должны занимать ведущие позиции в экономике» [8, с. 374].

С началом новой экономической политики советское правительство рассчитывало за счет совхозов восстановить производственную базу, добиться роста производительности труда, увеличить товарную продукцию, но без значительной материальной помощи со стороны государства. На X съезде РКП (б) был поставлен вопрос о самоокупаемости совхозного производства. 13 июня 1922 года был принят Декрет СНК «о снятии основной массы совхозов с государственного финансирования и переводе их на хозрасчет» [14, с. 480]. На госбюджете оставались только опытные племенные и семеноводческие хозяйства, которые не облагались налогами. Производственные совхозы могли рассчитывать только на получение ссуд. В Брянской губернии производственные совхозы классифицировались на три группы: 1) совхозы Губземотдела – 11208 дес. или 1,3 % общих земель; 2) приписные совхозы к объединениям – 1598 дес или 0,1%; 3) совхозы главков ВСНХ – 16360 дес. или 3,2% [10, с. 20].

Проведенный сравнительный анализ исторических источников показал, что положение совхозов в Брянской губернии было сложным. Данные переписи совхозов 1920 года показали, что «только 10% обеспечены постройками, 14% - обеспечены недостаточно и 11% вовсе необеспеченные. Инвентарь из-за отсутствия запасных частей пришёл в негодность. Обеспеченность рабочим скотом на 30%. Как правило, пополнение тяглой силы осуществлялось за счёт выбракованных из армии лошадей. Особо остро стоял рабочий вопрос. Средний зара-

боток не превышал 3.500 руб., паёк на рабочего на семь месяцев включал 8,8 кг. хлеба суррогата и 6 кг. на членов семьи» [10, с. 21]. В отчете по Карачевскому земельному отделу в одном из документов отмечается, что «основной недостаток заключался в финансировании» [3, ф. 518, оп.2, д. 60, л. 5].

Оставляла желать лучшего и производительность труда. В 1921 году «для совхозов была составлена производственная программа, в которую предполагалось привлечь к работе ещё 545 квалифицированных рабочих и 159 сезонных, приобрести 200 голов лошадей. Однако к концу года план был выполнен только на 18%» [10, с. 22].

Тем не менее, в 1921 году по сравнению с 1920 годом площадь совхозных земель под озимыми возросла на 100%, а под яровыми на 122,3% [10, с. 22]. Оказана помощь крестьянским хозяйствам в предоставлении 88 быков, 18 жеребцов, отремонтированы 1251 плуг, 892 бороны, проведены двое курсов для населения [3, ф. р. 112, оп.1, д. 383, л. 21].

Земельный Кодекс 1922 года закрепил законодательные акты о совхозах. Согласно ст. 160 «советские хозяйства представляли собой оборудованные сельскохозяйственные предприятия, имеющие своим назначением служить научно-технической основой для развития сельского хозяйства и его обобществления. Для осуществления этих целей они в ближайшее время ведут работы по поднятию и улучшению сельскохозяйственного производства в них, постановке опытно-показательных мероприятий и производстве агрикультурных ценностей (улучшенные породы скота, сортовые семена и т.п.), а также по воздействию на сельскохозяйственное производство окружающего населения или обслуживанию специальных задач (учебных и культурно-просветительных заведений, курортов и пр.)» [5].

Источники отмечают позитивные сдвиги в совхозном движении губернии в 1922 году. Например, в отчете о работе совхозов Карачевского уезда зафиксировано: «Урожай года удовлетворительный. Идёт снабжение населения чистопородными животными. В свободное время мастерские совхозов выполняют заказы» [3, ф. 518, оп.2, д. 62, л. 72].

С 1923 году наиболее оптимальной формой совхозов, по мнению советского руководства, стало трестирование. В феврале 1923 года собрание уполномоченных губсельтрестов образовало центральный орган – Госсельсиндикат. В систему предполагалось включить все совхозы, кроме племенных, семеноводческих и опытных, входивших в Наркомзем. Был поставлен вопрос об увеличении финансирования со стороны государства.

В Брянской губернии 17 февраля 1923 года был об-

разован Губсельтрест в составе 18 совхозов, из них Хинель, Хотьково и Фоминичи эксплуатировались по особому договору с ГЗУ [3, ф. р. 112, оп.1, д. 737, л. 131]. В январе возник Губсемплемхоз, который объединил 31 совхоз. По производственным задачам совхозы были разделены на три группы: семенные, садово-огородные и племенные. Окончательно процесс концентрации был завершён в 1924 году.

Исследовательскую находку представляют сведения о рабочих кадрах совхозов, которые классифицировались на: постоянных, сезонных и поденных, которые выполняли отдельные сельскохозяйственные операции. В изучаемый период из-за слабой механизации и отсутствия тяглой силы наибольший спрос получили сезонные рабочие. В основном по социальному статусу – это бедняки или середняки. Социальное обеспечение улучшилось. Теперь работнику предоставляли бесплатную квартиру, отопление, огород, пастбище для скота. На одного работника «в месяц в среднем хозяйство затрачивало 10 пудов за восьмичасовой рабочий день плюс процентные и сверхурочные» [3, ф. р. 112, оп.1, д. 737, л. 276].

Наиболее полно картина совхозного движения в Брянской губернии в исторических источниках представлена в 1924 году. Согласно статистическим подсчётам на начало октября 1924 года значилась 331 хозяйственная единица государственных земельных имуществ общей площадью 44585 дес., из них совхозы составляли 74 (38468 дес.): пашня – 24000 дес., сенокосы – 7000 дес. Землеустроено 49 совхозов. Количество построек составляло: жилых – 500842, хозяйственных – 636285, живого инвентаря – 131 тыс., мертвого – 278 тыс. [3, ф. р. 112, оп.1, д. 1891, л. 14].

В 1924 году совхозы Брянской губернии делились на:

1. Совхозы Губсельтреста – 27 с площадью 8706 дес. активно оказывали помощь крестьянам в распространение племенного скота и семенного материала. В 1923/24 г. совхозы Губсельтреста покрыли коров 1205 шт., лошадей – 320, свиней – 120, овец – 144; очистили зерна 73 тыс. пуд.; произвели обмен высокосортных семян; провели лекции и беседы – 40 [3, ф. р. 112, оп.1, д. 1303, л. 318]. Существовали трудности с обеспеченностью постройками и крупным рогатым скотом.
2. Совхозы Сахаротреста – 21 с площадью 21735 дес. служили примером для воздействия на окружающее население в агрикультурном отношении и применяли улучшенные способы обработки земли.
3. Совхозы земельных органов – 6 с площадью 3046 дес. осуществляли опытно-показательные и учебные мероприятия. Следует обратить внимание, что это единственная группа, которая на 100% была всем обеспечена.

4. Совхозы различных организаций – 20 с площадью 11797 дес. (10 принадлежало государственным учреждениям и предприятиям, 5 сельскохозяйственным товариществам, 2 земельным обществам и 3 комитетам крестьянской взаимопомощи) [3, ф. р. 112, оп.1, д. 114, л. 386].

В вопросе отношения крестьян к совхозам наблюдалось неустойчивое мнение, которое во многом зависело от мощности и устойчивости хозяйства. Если совхоз был слабый, то преобладала неприязнь «пустая трата наших денег», а «показательные и крепкие хозяйства притягивали внимание и уважение» [3, ф. р. 85, оп.2, д. 35, л. 13].

В 1925 году государство для укрепления финансового положения совхозов начало осуществлять политику кредитования. Создана специальная комиссия ЦК РКП (б) во главе с Я.А. Яковлевым, которая занималась мероприятиями по укреплению экономического положения социалистических хозяйств.

Несмотря на аграрные мероприятия советского государства, совхозное движение в первой половине 20-х гг. не смогло занять ведущую позицию в производстве сельскохозяйственной продукции. По данным Богденко М.Л. «на протяжении 1922-26 гг. число совхозов уменьшилось на 28%, а земельная площадь на 20%» [2, с. 35]. По подсчётам Зеленина И.Е. «численность совхозов в РСФСР за 1922-1926 гг. сократилась на 35,8% (с 5318 до 3348) [4, с. 263]. Основной причиной ухудшения ситуации и сокращения численности социалистических хозяйств стал переход на самофинансирование и хозрасчёт.

В Брянской губернии совхозное движение в 1921-25 гг. претерпевало общую закономерную тенденцию сокращения в отношении нерентабельных хозяйств. Однако в целом земельная площадь совхозов немного приросла и составила 36882 дес. (+21%) [3, ф. р. 112, оп.1, д. 1892, л. 18]. Наиболее жизнеспособными оказались трестированные совхозы, они были и лучше землеустроены. Приписные совхозы в данный период утратили способность продовольственных баз для промышленных предприятий.

### Заключение

На наш взгляд, главное назначение совхозов в данный исторический отрезок заключалось в налаживании тесного взаимодействия с крестьянскими хозяйствами, которые должны были превратиться в центры технических и научных достижений.

Благодаря совхозному движению в 1921-1925 гг. функционировали пункты проката инвентаря, осуществлялась пропаганда агрономических знаний и распростра-

нение племенного скота, сортовых семян, проводились землеустроительные мероприятия с использованием многопольного севооборота. Совхозное движение стало важным инструментом реализации новой экономической политики, приводя к изменениям в социальной структуре деревни.

В целом, совхозы своим передовым опытом способствовали восстановлению сельского хозяйства и мог-

ли бы превратиться в рентабельные предприятия, но ограниченная финансовая поддержка со стороны государства в данный период не смогла решить все поставленные задачи. Срок реализации для выявления преимуществ совхозов перед мелким крестьянским хозяйством в качестве экономического эксперимента были, по мнению А.В. Филимонова, «слишком мал и недостаточен... совхозы представляли собой лишь островки в океане мелких крестьянских хозяйств» [16].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аграрная политика Советской власти. М.: Издательство Академии наук СССР, 1964. 550 с.
2. Богденко М. Л. Совхозы СССР: краткий исторический очерк (1917-1975). М.: Политиздат, 1976. 279 с.
3. Государственный архив Брянской области (ГАБО).
4. Зеленин И. Е. Совхозы в первое десятилетие Советской власти, 1917–1927. М.: Наука, 1972.
5. Земельный Кодекс РСФСР. М.: Юридическое издательство НКЮ РСФСР, 1923. 39 с.
6. Копылов В.Р. Национализация земли и первые шаги социалистического переустройства. М., 1956.
7. Лаврентьев В.Н. Строительство совхозов в первые годы советской власти. М.: Госполитиздат, 1957. 120 с.
8. Ленин В.И. Полное собрание сочинений. Т. 45, М.: Госполитиздат, 1982.
9. Малашенко И.В. Крестьянство и сельское хозяйство Брянской губернии в 1921-1925 гг. Дисс. канд. ист. наук. Брянск, 2005. 263 с.
10. Отчет Брянского губернского экономического совещания. Брянск: Типография Брянского ГСНХ, 1921. 162 с.
11. Першин П.Н. Аграрная революция в России. М.: Наука, 1966.
12. Положение о социалистическом землеустройстве и о мерах перехода к социалистическому земледелию. М.: Издательство НКЗ, 1919. 15 с.
13. Российский государственный архив экономики (РГАЭ).
14. СУ РСФСР. 1922. №41.
15. Чаянов А.В. Основные идеи и формы организации сельскохозяйственной кооперации. М.: Наука, 1991. 454 с.
16. Филимонов А.В. Крестьянство и начало совхозного строительства на северо-западе России (1917-1920 гг.). Режим доступа [Электронный ресурс] URL: [https://pskgu.ru/projects/pgu/storage/ppn/wgpgpu13/wgpgpu\\_13\\_07.pdf?ysclid=m05nycslgw26998015](https://pskgu.ru/projects/pgu/storage/ppn/wgpgpu13/wgpgpu_13_07.pdf?ysclid=m05nycslgw26998015) Дата доступа 17.02.2025 г.

© Емельяненко Владимир Дмитриевич (emelyanenko\_152@mail.ru), Малашенко Ирина Владимировна (Malashenko1976@yandex.ru), Матаков Константин Анатольевич (matakow@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## УЧАСТИЕ СЛАВЯНОФИЛОВ В ЖУРНАЛЕ М.П. ПОГОДИНА «МОСКВИТЯНИН» В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1840-Х ГГ.

*Лебедянцев Иван Михайлович*

*Преподаватель, ЧОУРО «НЕРПЦ (МП) «Православная гимназия имени Серафима Саровского г. Дзержинска»  
leb1000.mm@yandex.ru*

### PARTICIPATION OF SLAVOPHILES IN M.P. POGODIN'S MAGAZINE "MOSKVITYANIN" IN THE FIRST HALF OF THE 1840S.

*I. Lebedyantsev*

*Summary:* This article examines the participation of members of the Slavophile circle in M.P. Pogodin's magazine *Moskvityanin* in 1841-1844. This topic is practically not covered in the Russian scientific literature. In general, only one monograph and several articles are devoted to Slavophile journalism during the reign of Nicholas I. Based on an analysis of the issues of *Moskvityanin* and personal sources, we conclude that the only member of the Slavophile circle who actively participated in the publication's activities during this period was A.S. Khomyakov. Every year he posted his articles and poems on the pages of the Pogodinsky magazine. Other Slavophiles either completely ignored *Moskvityanin* or published on its pages sporadically. At the same time, Pogodin's magazine in the 1840s, the period of the clash of Slavophilism and Westernism, was the only literary publication in Russia in which Slavophiles could post their journalistic articles. Identifying the reasons for such a "cold" attitude of the members of the Slavophile circle towards *Moskvityanin*, whose editorial team was ideologically close to Khomyakov, Aksakov and their associates, we come to the conclusion that the difficulties between two groups of Russian conservative thought were caused by the personal relationships of M.P. Pogodin and some Slavophile authors. First of all, Pogodin did not get along with K.S. Aksakov. Because of this, his relations with the entire Aksakov family and with other members of the circle deteriorated. As a result, due to the inability to overcome personal troubles, the Slavophiles did not have a permanent magazine to present their teachings and polemics with Westerners.

*Keywords:* Slavophiles, Westerners, "Moskvityanin", A.S. Khomyakov, K.S. Aksakov, M.P. Pogodin.

*Аннотация:* В данной работе исследуется участие членов славянофильского кружка в журнале М.П. Погодина «Москвитянин» в 1841-1844 гг. Эта тема практически не освещена в отечественной научной литературе. В целом, славянофильской журналистике в годы правления Николая I посвящена только одна монография и несколько статей. На основе анализа выпусков «Москвитянина» и источников личного происхождения мы приходим к выводу, что единственным членом славянофильского кружка, принимавшем активное участие в деятельности издания в означенный период был А.С. Хомяков. Каждый год он размещал свои статьи и стихотворения на страницах погодинского журнала. Другие славянофилы либо полностью игнорировали «Москвитянин», либо печатались на его страницах эпизодически. При этом, журнал Погодина в 1840-е гг. – период столкновения славянофильства и западничества – был единственным литературным изданием России, в котором славянофилы могли размещать свои публицистические статьи. Выявляя причины такого «холодного» отношения членов славянофильского кружка к «Москвитянину», редакторская команда которого была идейно близка Хомякову, Аксаковым и их соратникам, мы приходим к выводу, что сложности между представителями двух групп отечественной консервативной мысли были вызваны непростыми личными отношениями М.П. Погодина и некоторых авторов-славянофилов. В первую очередь, Погодин не ладил с К.С. Аксаковым. Из-за этого портились его отношения как со всем семейством Аксаковых, так и с другими членами кружка. В результате, из-за неспособности преодолеть личные неурядицы, славянофилы не имели постоянного журнала для изложения своего учения и полемики с западниками.

*Ключевые слова:* славянофилы, западники, «Москвитянин», А.С. Хомяков, К.С. Аксаков, М.П. Погодин.

Данная статья посвящена исследованию участия членов славянофильского кружка в журнале «Москвитянин». Славянофилам, их учению, жизни, различным аспектам деятельности посвящено немало трудов. Но, в основном, эти работы касаются только их философских взглядов или биографических данных, тогда как журналистской деятельности мыслителей этого направления, исследователи уделяют мало внимания. Как отмечает известный историк отечественной консервативной мысли А.А. Тесля, «история славянофильских изданий по сей день остается недостаточно изученной страницей в изучении данного направления отече-

ственной философской мысли. Важность же изучения внешней истории славянофильских изданий несомненна, позволяя, с одной стороны, выявить некоторые в противном случае остающиеся вне поля зрения детали идейного развития направления..., с другой – прояснить отношения славянофилов с правительственными кругами» [25]. Кроме того, «на данный момент опубликована только одна общая работа по данной теме» [25], а именно – монография Т.Ф. Пирожковой «Славянофильская журналистика» [22].

Однако несмотря на то, что исследование Т.Ф. Пирожковой освещает многие вопросы славянофильской

журналистики, участие славянофилов в «Москвитянин» отражено в нем неполно. Известная исследовательница разбирает только один эпизод из длительной истории взаимодействия членов кружка с классической редакцией журнала, а именно – переход погодинского издания в руки славянофилов в 1845 году. Тогда на короткий промежуток времени редактором «Москвитянина» становится И.В. Киреевский. В данной работе мы пытаемся показать, как складывались отношения между славянофилами и редакцией «Москвитянина» до того, как журнал перешел в руки Киреевского.

Появление «Москвитянина» стало большим событием для русской литературы. Его редактор М.П. Погодин, близкий к славянофилам историк, ожидал от них активного участия в его журнале. Однако в первые годы существования «Москвитянина» печатался там в основном А.С. Хомяков. Это оказалось вызвано, как будет показано ниже, несколькими причинами.

Лидеры славянофильского направления в первый год существования «Москвитянина» публиковали там только стихотворения. В двенадцати выпусках 1841 года было напечатано восемь стихотворений А.С. Хомякова. Всего одну публикацию предоставил Погодину К.С. Аксаков (небольшой стихотворный перевод из Гете [10, с.61–62]). Некоторое участие принял в журнале Погодина и Ю.Ф. Самарин. Правда, участие это было скорее не литературное, а посредническое. Через него М.Ю. Лермонтов передал в редакцию «Москвитянина» свое стихотворение «Спор» [4, с.236]. Нужно отметить, что Лермонтов этим «литературным подарком» показал большое личное благородство, поскольку в том же 1841 году главный критик журнала С.П. Шевырев довольно холодно и неблагоприятно отзывался как о стихах, так и о прозе знаменитого поэта [24].

В дальнейшем мы увидим, что количество публикаций представителей славянофильского лагеря будет все уменьшаться. И это будет продолжаться вплоть до 1844–1845 гг. – времени окончательного разрыва с западниками. В 1842 году «славяне» напечатают в журнале Погодина только четыре статьи: две – А.С. Хомяков, одну – К.С. Аксаков и еще одну – А.Н. Попов. В 1843 году в «Москвитянин» будет напечатана только одна славянофильская работа – «Письмо в Петербург о выставке» А.С. Хомякова.

В связи с пассивностью славянофилов в 1843 году, не лишним будет отметить факт участия в журнале Погодина западников. Кто-то из представителей западной партии всегда давал свои статьи в «Москвитянин». В 1843 их было не больше, чем в предыдущие годы, всего две. Одна принадлежала Т.Н. Грановскому [14, с.441–463], другая – С.М. Соловьеву [15, 474–494]. Но показателен тот факт, что славянофилы при этом воспользовались дру-

жественным им журналом для пропаганды своих идей лишь единожды, а западники печатались в консервативном «Москвитянин» два раза.

Если посмотреть на содержание «Москвитянина» за 1844 год, то окажется, что количество публикаций славянофилов в нем увеличилось, и появились новые имена. Содержание «Москвитянина» за 1844 год включает две статьи Ф.В. Чижова, две публикации, связанные с Ю.Ф. Самариним, новое стихотворение Хомякова, его же статью, а также сборник из 24 стихотворений того же автора. Если не анализировать сами публикации, а просто сопоставить содержание «Москвитянина» за 1844 год с историей «Великого спора», то можно прийти к выводу, что рост активности «москвичей» связан с эскалацией их конфликта с западной партией. Именно 1844–1845 гг. являются временем окончательного разрыва славянофилов с их противниками. Но если обратиться к анализу самих работ славянофилов, появившихся в «Москвитянин» в 1844 году, то окажется, что количество публикаций, размещенных ими в единственном литературном журнале Москвы, не столь велико.

В «Москвитянин» в 1844 году появилось две статьи Ф.В. Чижова. Во втором номере журнала помещена статья «Отрывок из письма Ф.В. Чижова из Рима к Н.В. Голубкову» [16, с.625–628], а в одиннадцатом номере – его же «Письмо от Ф.В. Чижова к г. Голубкову» [21, с.248–250] с подзаголовком «Из Ровонь от 4 сентября 1844».

Стоит отметить, что Ф.В. Чижов к тому времени еще не принадлежал к кружку московских славянофилов, хотя и был знаком с их идеями, благодаря дружбе с Н.М. Языковым. В первой половине 1840-х гг. Чижов, как и Языков, путешествовал по Европе, подолгу жил в Италии, где познакомился с известным поэтом. Идеи «московской партии» оказались созвучны взглядам Чижова и впоследствии, по возвращении в Россию, он сблизился со славянофилами и стал одним из самых деятельных членов кружка. Но в 1844 году славянофилом его называть еще, наверное, нельзя. Кроме того, статьи Чижова, напечатанные в «Москвитянин», никаких славянофильских идей не содержат. Это либо очень короткий рассказ о русских художниках за границей, либо небольшое повествование о природе и жителях Далмации. «О славянофильстве как о новом направлении общественной мысли в России Чижов впервые узнал в конце 1842 – начале 1843 года в Риме, когда произошло его знакомство с Николаем Михайловичем Языковым... Сойдясь с Языковым совершенно по-братски, видясь и беседуя с ним чуть ли не ежедневно, Чижов заинтересовался его рассказами о новых явлениях в идейной жизни России, о противоборстве двух станов – славянофилов и западников, по-разному понимающих историческую роль и призвание России, по-разному отвечающих на вопрос о путях ее дальнейшего развития» [23, с.32–33]. А непосредствен-

ное знакомство с участниками кружка произошло только в феврале 1846 года [23, с.58].

В пятом номере «Москвитянина» за 1844 год появились две работы Хомякова: короткое стихотворение «Давид» [18, с.1] религиозно-нравственного содержания и статья «Опера Глинки «Жизнь за Царя» [18, с.98-103].

В следующем номере «Москвитянина» появилась короткая заметка о диспуте Ю.Ф. Самарина [19, с.394-396]. Отзыв о защите молодого ученого был весьма лестным. Интерес представляет примечание, помещенное редакцией в конце статьи. «Мы желали бы поместить более подробное описание этого диспута, равно как и подробный отчет о курсе г. Грановского, – но наши молодые ученые, подражая заслуженным литераторам, увы, так тяжёлы на перо!» [с.19, с.396]. Это маленький упрек молодому поколению славянофилов в литературном бездействии. Судя по всему, Погодин, который в 1844 году испытывает одновременно нехватку материалов и падение популярности своего издания, продолжал надеяться привлечь к более активному участию в «Москвитянине» даровитых и уже довольно известных публике обеих столиц славянофильских авторов.

Не имея поддержки от славянофилов, Погодин предоставлял страницы «Москвитянина» западникам. В следующем, седьмом номере журнала была опубликована статья «О публичных чтениях г-на Грановского (письмо второе)» [20, с.167-173], подписанная А. Г. За этими инициалами скрывался А.И. Герцен. Сама по себе статья Герцена на страницах «Москвитянина» не представляет собой чего-то исключительного. Как мы видели, западники время от времени печатались в журнале Погодина. Интересна предыстория этой публикации. В том же 1844 году Герцен, с разрешения попечителя Московского учебного округа С.Г. Строганова, с которым по приезде в Москву завел доверительные отношения, напечатал в «Московских ведомостях» свою первую статью (в авторском определении – письмо) о чтениях Грановского. Строганов был западником и к деятельности молодых участников этого общественного течения относился доброжелательно. Когда Герцен спустя какое-то время решил напечатать еще одну статью о знаменитых лекциях своего единомышленника, Строганов эту публикацию по неясным причинам в «Московских ведомостях» не разрешил. Сам Герцен не осуждал за этот запрет высокопоставленного чиновника, объясняя такое решение излишней осторожностью [5, с.124]. Однако от идеи публикации своей статьи Герцен не отказался. Он разместил ее в «Москвитянине», и она, успешно пройдя цензуру, появилась в седьмом номере журнала. История с публикацией герценовской статьи во многом показательна. В «Великом споре» 1840-х гг. западники проявили большую активность. Они пользовались, если это было необходимо, печатными органами своих противников,

постоянно писали и публиковались, находили пути донести свои мысли до массового читателя. Славянофилы, имея в распоряжении (пускай и не полном) единственный в Москве литературный журнал, практически в нем не печатались, хотя М.П. Погодин их постоянно к этому и призывал. Интересен отзыв о статье Герцена И.С. Аксакова. Будущий лидер славянофилов, а пока молодой двадцатидвухлетний чиновник, Иван Сергеевич в письме от 12.08.1844 года сообщал родным: «№ «Москвитянина», который я получил в среду, почти так же глуп, как и все прочие. Исключая интересной, как кажется, статьи о лекциях Грановского» [1, с.133]. Вполне возможно, что Аксаков не знал, что за инициалами А.Г. скрывается один из главных оппонентов «московской партии», а может быть просто не относился принципиально к все более возрастающему уровню противостояния славянофилов и западников. В письмах этого времени он сам говорит, что не является вполне славянофилом и критикует старшего брата за ношение зипуна и бороды. Как отмечает Т.Ф. Пирожкова, усиление влияния на Ивана Сергеевича славянофильских идей произошло зимой 1844-1845 гг., которую он провел в кругу семьи [1, с.161].

В седьмом номере «Москвитянина» помимо статьи Герцена появились также две публикации славянофилов. В отделе «Библиография» были напечатаны «24 стихотворения Хомякова» [20, с.1-11]. Эта публикация сопровождалась краткой аннотацией. Вообще, отдел «Библиография» предполагал не публикацию, а отзыв на книги. Здесь, видимо, Погодин воспользовался выходом брошюры со стихами Хомякова для того, чтобы напечатать их в своем журнале, мотивируя это тем, что многие из этих произведений были напечатаны в «Москвитянине» [20, с.1].

Сразу после рецензии на стихотворения Хомякова в отделе «Библиография» был помещен отзыв о диспуте Ю.Ф. Самарина [20, с.11-15]. В общем и целом доброжелательный, отзыв содержал критику некоторых положений диссертации славянофильского автора. В начале рецензии редакция положительно отзывается о труде молодого ученого, отмечая, что «Самарин показал и блестящий дар слова, и смешливость, и находчивость», а главное – добросовестность [20, с.11]. Однако, следующие четыре страницы посвящены критике концепции красноречия, которую развивал в своем исследовании диссертант, или, как он назван в отзыве, дефендент. Таким образом, несмотря на лестные оценки, значение исследования Самарина ставилось под вопрос. Интересно отметить, что это была уже вторая статья, посвященная диспуту молодого славянофила.

Итак, мы видим, что из семи публикаций, которые обозначены именами славянофилов, остаются только две. Стихотворение Хомякова «Давид» и его же статья про оперу Глинки. Статьи Чиждова в расчёт можно

не принимать, т.к. он, во-первых, не был на тот момент членом «московского кружка», а во-вторых, содержание его статей не носит славянофильского характера. Две публикации, в которых упоминается имя Ф.Ю. Самарина, являются описаниями его магистерского диспута. Сам Самарин никакого отношения к этим статьям не имел. Наконец, «24 стихотворения Хомякова» – пример действий Погодина по размещению на страницах его журнала славянофильских работ. Под видом рецензии вышедших недавно из печати стихов известного автора, «Москвитянин» перепечатал всю брошюру лидера славянофилов. Примечательно, что стихотворения в журнале печатались в разделе «Изящная словесность». А «24 стихотворения...» оказались в разделе «Библиография» – отделении журнала, где печатаются отзывы о вышедших книгах. Причем, отзыв о брошюре был очень кратким, чисто формальным. Следовательно, несмотря на видимое увеличение публикаций славянофилов в «Москвитянине», фактически ситуация в 1844 году остаётся той же: материалы в издание Погодина даёт лишь Хомяков и то нечасто. Славянофилы не хотят давать свои произведения Погодину. Отчасти это объясняется тем, что в это время начинает выходить «Библиотека для воспитания», в которой работает молодой славянофил Д.А. Валуев, и Хомяков призывает своих соратников писать для «Библиотеки» [9]. Собственно, упоминавшиеся неоднократно его «24 стихотворения...» вышли как приложение к этому изданию.

Таким образом, в первые четыре года существования журнала славянофилы (за исключением А.С. Хомякова) практически полностью игнорируют журнал Погодина. С причинами этого разобраться не так просто. Сам М.П. Погодин по этому поводу недоумевал [4, с.53-62]. Причины такого странного отношения к «Москвитянину» носили, в основном, личный характер. Именно в то время, когда М.П. Погодин начал выпускать свой журнал, между ним и семейством Аксаковых отношения начинают портиться. Как будет видно впоследствии, эта ситуация не станет единичной и размолвки между вчерашними друзьями и соратниками будут повторяться и не в последнюю очередь окажутся связаны с «Москвитянином». Видимо, из-за этой размолвки ни С.Т. Аксаков, ни его старший сын Константин материалов в Погодинский журнал не давали. Одной из главных сложностей в отношении Погодина и славянофилов, были его отношения с Константином Аксаковым. К.С. Аксаков выделялся среди «младших» славянофилов. Под его влиянием находился его брат Иван и Ю.Ф. Самарин. Можно даже сказать, что Константин Аксаков определял направление деятельности младших членов кружка. А сам Константин Сергеевич всегда не любил М.П. Погодина. Кроме того, что Константин Сергеевич оказывал влияние на самых значимых представителей молодого поколения славянофилов, он, будучи старшим и любимейшим сыном, определял настроение и внутри семьи Аксаковых. Таким

образом, сложные отношения между славянофилами и классической редакцией «Москвитянина» были обусловлены во многом взаимной неприязнью М.П. Погодина и К.С. Аксакова.

Кроме того, можно предположить, что возможной причиной размолвки, были «вопросы идеализма», захватившие младшее поколение славянофилов. Как раз в этот период К.С. Аксаков и Ю.Ф. Самарин увлеклись философией Гегеля. При этом они не сходили (или старались не сходить) с почвы славянофильских взглядов, выросших из философии Шеллинга и русской православной традиции. Это сочетание идей формально относящихся к одному направлению философской мысли (объективный идеализм), было на самом деле соединением разнородных и зачастую взаимоисключающих элементов. С легкой руки А.И. Герцена воззрения младших славянофилов в начале 1840-х гг. получили название «православное гегельянство» [6, с.342-361].

Личные сложности, возникшие между Погодиным и Аксаковыми в начале существования «Москвитянина», усугубились в 1842 году. И связаны они были уже с журнальными делами.

1842 год для русской литературы был ознаменован появлением одного из самых известных произведений Н.В. Гоголя «Мертвые души». Н.В. Гоголь находился в близких отношениях с семьей Аксаковых. Константин Сергеевич, в частности, был одним из первых слушателей начальных глав «Мертвых душ», которые Гоголь создал еще в 1839. Естественно, молодому человеку захотелось первым высказать свои взгляды о вышедшем в 1842 году эпохальном произведении. К.С. Аксаков написал большую статью, в которой объявлял Гоголя писателем с эпическим мирозерцанием, которого в этом можно сравнить с Гомером. Статью эту Аксаков решил напечатать в «Москвитянине». Погодин хотя и с неохотой, но согласился разместить в журнале рецензию молодого славянофила. Однако, в дальнейшем статья в «Москвитянине» напечатана не была. Погодина, как и ведущего критика журнала С.П. Шевырева, отталкивали слишком смелые и неожиданные сравнения Гоголя с Гомером, а «Мертвых душ» с «Одиссеей» и «Илиадой». Опытные журналисты предполагали, что восторженная рецензия Аксакова будет осмеяна и вызовет множество негативных оценок. Так впоследствии и произошло. Несмотря на то, что редакторы «Москвитянина» дорожили дружбой и расположением С.Т. Аксакова, отца молодого славянофила, они решили не публиковать рецензию на «Мертвые души».

Получив отказ в «Москвитянине» К.С. Аксаков решил выпустить свою статью брошюрой, что вскоре и осуществил [2]. Как того и ожидали редакторы «Москвитянина», рецензия Аксакова на новую книгу Гоголя вызвала

непонимание и была осмеяна. Аксакова поддержали только члены славянофильского кружка, семья и немногие знакомые. Даже Гоголь, в целом одобрявший взгляды Константина Сергеевича на свое творчество, попенял ему на преждевременную публикацию этого отзыва. По словам автора «Мертвых душ», высказывать такие смелые и неожиданные мысли можно было только тогда, когда полемика вокруг его новой книги поутихнет, появятся первые рецензии, поэму начнут воспринимать на холодную голову [3, с.81]. Вот как вспоминает об этом С.Т. Аксаков: «Как только она (брошюра К.С. – прим. И.Л.) вышла из печати, все журналисты, все неприятели и даже почти все приятели Гоголя, говоря буквально, взбесились. Град ругательств, злобных насмешек и всякого рода оскорблений посыпался печатно и письменно на Константина» [3, с.80].

После отказа печатать статью К.С. Аксакова, отношения между его семейством и М.П. Погодиным стали еще более напряженными и после 1842 года, вплоть до перехода на недолгое время «Москвитянина» в руки славянофилов, никто из Аксаковых в нем не печатался.

Повздорил М.П. Погодин и с другим представителем «младших славянофилов» А.Н. Поповым. В начале 1840-х А.Н. Попов писал магистерскую диссертацию и хотел остаться на юридическом факультете Московского университета для научной и педагогической работы. В том же 1842 году Погодиным был напечатан негативный отзыв о магистерском диспуте Попова и его диссертации [11, с.507-513]. Погодин критиковал молодого автора за исторические ошибки и плохой язык работы. «Язык ужасный, каким не писана еще ни одна диссертация в старом Московском университете», – отмечал профессор [11, с.512]. Попов не остался в долгу и уже в следующем номере «Москвитянина» появился его ответ на критику заслуженного ученого и журналиста [12, с.176-182]. Статья Попова была выдержана в резком и полемичном стиле. Сам издатель «Москвитянина» на «Антикритику» молодого ученого уже не отвечал. Но в шестом номере появились «Замечания на Антикритику г. Попова» [13, с.374-379], написанную кем-то из редакции журнала. Здесь опровергались возражения Попова Погодину и показывалась правота известного профессора.

В завершении истории с диссертацией А.Н. Попова нужно отметить, что кафедры на юридическом факультете он так и не получил. В этом можно было усмотреть противодействие западников, которые превалировали на юридическом отделении университета, однако, Б.Н. Чичерин в своих воспоминаниях пишет о том, что отношение профессоров-западников к молодому ученому славянофильского направления было сочувственным, а причиной провала Попова была неудачно прочитанная пробная лекция, не впечатлившая опытных лекторов [7, с.10-11].

Само столкновение между Поповым и Погодиным, случившееся на страницах «Москвитянина» в 1842 году не имеет прямого отношения ни к вопросам цензуры, ни к полемике славянофилов и западников. На первый взгляд кажется, что это вполне обыденный ученый спор опытного профессора, уязвленного низким качеством диссертации, представленной на его суд, и молодым исследователем, желавшим оправдать свои выводы, а может быть и скрыть некоторые недостатки своего труда. Однако эта неприятная ситуация демонстрирует, кроме всего прочего, настроения в рядах московских мыслителей. Академическое сообщество *Православно-русского*, как называл его Погодин, направления входит в столкновение с представителем дружественного, и, казалось бы, единомысленного течения (славянофильство). Интересно в связи с этим отметить тот факт, что среди младших славянофилов было несколько человек, стремившихся к ученой деятельности и защитивших в первой половине или середине 1840-х гг. диссертации в Московском университете. Это были А.Н. Попов, К.С. Аксаков и Ю.Ф. Самарин. Несмотря на таланты и определенную известность в литературных и ученых кругах ни один из них не сумел построить академическую карьеру. Были ли причиной этого противодействие Погодина и Шевырева или западников – определенно сказать мы не решаемся. Но факт этот нельзя не отметить. Нападки на Попова в «Москвитянине» и его дальнейшие карьерные сложности могли быть отчасти следствием близости его к кружку московских славянофилов и, в частности, к А.С. Хомякову, в доме которого он в то время жил и чье влияние было особенно на него действенно [4, с.288].

М.П. Погодин еще раз вернется к критике Попова в 1844 году. Это уже будет эпизодическое упоминание молодого славянофила, но упоминание весьма интересное и характерное. В статье «Диспут г. Кавелина» [17, с.229-235], посвященной диссертации молодого историка и ее защите, издатель «Москвитянина» снова возвращается к публицистическому (а возможно и личному) конфликту двухлетней давности. Хваля Кавелина, Погодин вспоминает и о Попове. «Защищал тезисы свои он очень хорошо, хоть и не так бойко и блистательно, как предшественник его г. Попов. Это происходило, впрочем, по причине похвальной и даже в наше время редкой: г-н Кавелин слишком внимательно вслушивался в возражения, ему деланные, и не столько хотел опровергнуть их, как воспользоваться ими. Виден был охотник до своего предмета, который ищет истины, и нисколько не огорчается, если она даже противоречит его мнению» [17, с.231-232]. Это как будто бы нечаянное упоминание Попова в описании диспута Кавелина является, на самом деле, очень показательным моментом, прекрасно иллюстрирующим отношения между славянофилами и издателями «Москвитянина». С одной стороны, их связывают приятельские отношения, с другой – между ними часто возникает недопонимания и конфликты. Погодин обвинял в этом

славянофильскую партию. Он часто сетовал на то, что задники, несмотря на разброс мнений и не всегда простые личные отношения, сплочены вокруг «Отечественных записок» – их главного печатного органа. Тогда как представители московских консервативных кругов такого единства не имеют. Причина раскола консервативного лагеря была, по мнению Погодина, в славянофилах [4, с.286]. Однако, как можно видеть на примере конфликта Погодина с Поповым, известный московский профессор сам мог стать причиной этого нерасположения. И если в 1842 году на страницах «Москвитянина» критике подвергалась научная составляющая диссертации А. Н. Попова, то в 1844 году личные качества Попова напрямую сравниваются с личностью Кавелина, западника и противника славянофилов. И в этом сравнении победа оказывается на стороне одного из будущих лидеров западнической партии. Естественно, что такое отношение к «младшим славянофилам» не могло способствовать сближению членов кружка с редакцией «Москвитянина».

Чтобы разобраться с тем, по каким линиям шло разделение между славянофильством и редакцией «Москвитянина», необходимо определить, кто же представлял из себя главную литературную силу «славян» и чьих публикаций лишился Погодин. Славянофильский кружок традиционно делят на старших и младших славянофилов. К старшим относятся А.С. Хомяков и братья Киреевские. Младшие славянофилы: братья К.С. и И.С. Аксаковы, А.Н. Попов, Ю.Ф. Самарин, Д.А. Валуев. Представители младшего поколения в 1840-х гг. еще только выходили на научное и литературное поприще. Огромное значение в истории славянофильства представляет семья Аксаковых. Это не только два философа славянофила (Константин Сергеевич и Иван Сергеевич), но и их отец, известный писатель, публицист, деятель культуры С.Т. Аксаков, и мать О.С. Аксакова. Портя отношения с Константином Аксаковым, Погодин настраивал против себя все его семейство, а также младших славянофилов, находящихся под влиянием молодого Аксакова. По крайней мере, под влиянием Константина Сергеевича находились в начале

1840-х его брат Иван и Ю.Ф. Самарин. Поссорившись с А.Н. Поповым, Погодин еще больше подорвал свои позиции среди младших членов славянофильского кружка.

Как отмечает современный исследователь, «из всех славянофилов один только Хомяков сохранял с Погодиным неизменно дружеские отношения» [8, с.48]. Хомяков принимал в журнале Погодина участие довольно активное, если учесть, что в целом он писал не регулярно и не много. Братья Киреевские ничем не отметились в первые годы существования «Москвитянина», но это объясняется легко. У И.В. Киреевского продолжался период литературного молчания, который начался с момента закрытия его журнала «Европеец». Он продолжал писать, но не публиковаться. Этот период закончится только в середине 1840-х гг., когда славянофилы начнут активное публицистическое противоборство с западниками и станут активно издавать сборники, печататься и даже редактировать «Москвитянин». Брат Ивана Васильевича, П.В. Киреевский, известный как талантливый переводчик и собиратель русских песен, также печатался крайне мало и редко, так что отсутствие его публикаций на страницах нового московского журнала тоже не вызывает удивления.

Таким образом, мы видим, что в первой половине 1840-х гг., в первый период столкновения славянофилов и западников, первые не имели своего печатного органа. Единственным близким им литературным журналом был «Москвитянин», но из-за личных сложностей, возникших между его редактором М.П. Погодиным и некоторыми из членов кружка (в первую очередь, с К.С. Аксаковым), славянофилы практически не использовали его страницы для полемики с западниками. Так, из-за личных разногласий с среде московских консерваторов, в период столкновения славянофильства и западничества такие выдающиеся представители отечественной публицистики как братья Аксаковы, Ю.Ф. Самарин, А.Н. Попов практически не публиковались в периодических изданиях. Это привело к тому, что взгляды западников, у которых были свои журналы, оказались более популярными и востребованы в 1840-х гг.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аксаков И.С. Письма к родным. 1844-1849 / И.С. Аксаков; изд. подгот. Т.Ф. Пирожкова; [АН СССР]. - Москва: Наука, 1988.
2. Аксаков К. Несколько слов о поэме Гоголя: Похождения Чичикова или Мертвые души. М., 1842. 19 с.
3. Аксаков С.Т. Собрание сочинений. В 3-х т. Т. 3. История моего знакомства с Гоголем; Очерки и незавершенные произведения; Статьи; Рецензии; Заметки / Коммент. В.Н. Грекова и А.Г. Кузнецовой. – М.: Худож. Лит., 1986.
4. Барсуков Н.П. Жизнь и труды М.П. Погодина: В 22-х т. / Н.П. Барсуков. - СПб.: Погодин и Стасюлевич, 1888 - 1910. 22 т. Кн. 6, 1892.
5. Барсуков Н.П. Жизнь и труды М.П. Погодина: В 22-х т. / Н.П. Барсуков. - СПб.: Погодин и Стасюлевич, 1888 - 1910 - 22 т. Кн. 7, 1893.
6. Валицкий А. В кругу консервативной утопии. Структура и метаморфозы русского славянофильства / Анджей Валицкий, пер. с польск. К. Душенко. – М.: Новое литературное обозрение, 2019. 704 с. (Серия Historia Rossica).
7. Воспоминания Бориса Николаевича Чичерина. Москва сороковых годов / Вступительная статья и примечания С.В. Бахрушина. – М., 1929.

8. Котельников В.А. М.П. Погодин и славянофилы // Русско-Византийский вестник. 2021. № 2(5).
9. Махова К.А. К истории журналов для детей: «Библиотека для воспитания» и «Новая библиотека для воспитания» // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2014. № 12 (134). С. 37-47.
10. Москвитянин. 1841. Ч. I. № 1.
11. Москвитянин. 1842. Ч. II. № 4.
12. Москвитянин. 1842. Ч. III. № 5.
13. Москвитянин. 1842. Ч. III. № 6.
14. Москвитянин. 1843. Ч. II. № 4.
15. Москвитянин. 1843. Ч. IV. № 8.
16. Москвитянин. 1844. Ч. I. № 2.
17. Москвитянин. 1844. Ч. II. № 3.
18. Москвитянин. 1844. Ч. III. № 5.
19. Москвитянин. 1844. Ч. III. № 6.
20. Москвитянин. 1844. Ч. IV. № 7.
21. Москвитянин. 1844. Ч. VI. № 11.
22. Пирожкова Т.Ф. Славянофильская журналистика / Т.Ф. Пирожкова. - Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1997. 218 с.
23. Симонова И.А. Федор Чижов / Инна Симонова. - Москва: Молодая гвардия, 2002.
24. Телегина С.М. М.Ю. Лермонтов в критике журнала «Москвитянин» // Русско-Византийский вестник. 2021. №2(5). С.130-165.
25. Тесля А.А. Цензурный запрет «Московского сборника»// [http://www.hrono.ru/statii/2010/tesla\\_mossbor.php](http://www.hrono.ru/statii/2010/tesla_mossbor.php) [дата обращения 01.02.2024]

---

© Лебедянцев Иван Михайлович (leb1000.mm@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ИДЕЙНЫЕ ВОЗЗРЕНИЯ ГУМАНИСТОВ И ИХ ПРОТИВОРЕЧИВОСТЬ: ИЗ ИСТОРИИ РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКОЙ МЫСЛИ

**Скопа Виталий Александрович**

доктор исторических наук, профессор,  
член-корреспондент Российской академии  
естествознания, Алтайский государственный  
педагогический университет (г. Барнаул)  
sverhtitan@rambler.ru

**Прокопьева Наталья Валентиновна**

кандидат социологических наук, доцент,  
Барнаульская духовная семинария

### IDEOLOGICAL VIEWS OF HUMANISTS AND THEIR CONTRADICTIONS: FROM THE HISTORY OF RELIGIOUS AND PHILOSOPHICAL THOUGHT

**V. Skopa  
N. Prokopyeva**

*Summary:* The beginning of the Renaissance is traditionally associated with the special political, economic and social conditions that had developed in Italy by the 14th century. This is the economic boom of the cities of Northern and Central Italy; the emergence of early capitalist relations; the formation of urban communes. The ideological views of the humanists had a significant impact on the development of religious and philosophical thought, but at the same time their concepts often caused controversy. During the Renaissance, humanism became an expression of man's desire for self-knowledge and the assertion of his rights and dignity. Humanists focused on the value of the human personality, his reason and free will, which contradicted traditional religious beliefs emphasizing the greatness of God and man's dependence on Him. The ideological views of the humanists became a key link on the path to modern ideas about man and his role in the world, opening up new horizons for religious and philosophical thought.

*Keywords:* humanism, history of religious and philosophical thought, Petrarch, Manetti, soul, God.

*Аннотация:* Начало эпохи Возрождения традиционно связывают с особыми политическими, экономическими и социальными условиями, сложившимися в Италии к XIV веку. Это экономический расцвет городов Северной и Средней Италии; зарождение раннекапиталистических отношений; становление городских коммун. Идеи воззрения гуманистов оказали значительное влияние на развитие религиозно-философской мысли, но в то же время их концепции часто вызывали противоречия. В эпоху Ренессанса гуманизм стал выражением стремления человека к самопознанию и утверждению своих прав и достоинства. Гуманисты акцентировали внимание на ценности человеческой личности, её разуме и свободе воли, что противоречило традиционным религиозным убеждениям, подчеркивающим величие Бога и зависимость человека от Него. Идеи воззрения гуманистов стали ключевым звеном на пути к современному представлению о человеке и его роли в мире, открыв новые горизонты для религиозно-философской мысли.

*Ключевые слова:* гуманизм, история религиозно-философской мысли, Петрарка, Манетти, душа, Бог.

Обращение к проблеме становления самосознания итальянского гуманиста эпохи Возрождения обусловлено повышенным интересом к человеку и его внутреннему миру не только в исторической науке, но и в области гуманитарных знаний в целом. В истории этот поворот к человеку выразился в развитии исследований в жанре персональной истории, микроистории – с одной стороны, как следствие желания определить особое, неповторимое «лицо» каждой эпохи, с другой – как стремление узнать, как в различных эпохах в сознании отдельного человека преломляются, переосмысливаются те самые общие установки, внешние импульсы. Творчество итальянских гуманистов эпохи Ренессанса давно привлекает внимание историков, философов, геологов. Но в зарубежной и отечественной науке больше изучены этические и социальные взгляды гуманистов, нежели религиозно-философские.

Идейные воззрения гуманистов оказали значитель-

ное влияние на развитие религиозно-философской мысли, но в то же время их концепции часто вызывали противоречия. В эпоху Ренессанса гуманизм стал выражением стремления человека к самопознанию и утверждению своих прав и достоинства. Гуманисты акцентировали внимание на ценности человеческой личности, её разуме и свободе воли, что противоречило традиционным религиозным убеждениям, подчеркивающим величие Бога и зависимость человека от Него [3, 6, 11]. С одной стороны, гуманизм способствовал распространению идей о свободе мышления и индивидуализме, что стало основой для отношения к религии как к более личному и субъективному опыту. С другой стороны, это привело к конфликтам с церковными догмами, которые жестко регулировали духовную жизнь людей [6].

Противоречивость гуманистических воззрений проявлялась не только в их отношении к религии, но и в разнице социальных и политических взглядов. Некоторые

гуманисты выступали за реформы и социальные изменения, стремясь к улучшению условий жизни для большинства, в то время как другие оставались привязанными к статус-кво, что подчеркивало разнообразие мнений в рамках самого гуманизма [10].

Обращение к природе вполне закономерно и очень рано начало выводить гуманистов на путь, в конечном итоге приводящий к материалистическому миропониманию. Когда Петрарка пишет, что от Солнца и Луны происходят не только изменения погоды, но и «земные плоды», то перед нами уже знакомое оттеснение бога реальными силами природы, – что само по себе уже достаточно показательно [13]. Но когда первый гуманист из действия тех же светил выводит «жизнь существ», то, очевидно, он уже порывает с религиозной идеей творения и делает несомненный шаг к материализму [4]. Конечно, первоначально это только отдельные догадки, затем – нарастающее течение, еще далекое от последовательности.

Так, у Манетти находим и начало новой, материалистической теории познания – гносеологии [5]. Он не сомневается, что мы познаем мир посредством органов чувств. «Для познания и понимания» человеку служат «благородные и превосходные свойства зрения и слуха, чувств» [5, с. 69]. Здесь Манетти выступает предшественником Леонардо.

Еще в гуманизме XV века зарождается и идея естественной необходимости. «Ведь все, – писал Пантано, – подчинено необходимости, которая и есть закон природы и божья воля» [12]. Так воля божества оказывается только иным наименованием необходимого закона природы. Указанная тенденция в гуманизме не замыкается на природе. У Петрарки можно обнаружить проблески понимания первостепенного значения для политики материальных условий жизни народа: «Довольство народа, – писал он, – зависит не столько от статуса людей, сколько от удовлетворения их телесных потребностей» [13].

Гуманисты XV века идут дальше. Гуманисты приближаются к пониманию социальной ценности буржуазного богатства и даже – роли личного интереса в экономическом развитии. Так, Валла, воюя против аскетизма и скарденности, связывает эти явления со скудостью жизненных возможностей «древних, грубых и диких людей», еще «не знавших богатств», тогда как теперь люди могут «с каждым днем наслаждаться изобилием» [1]. Доказывая, что в основе общественных отношений лежит польза и выгода, Валла решительно утверждает: «Нет никакого сомнения, что основанием отношений господ и слуг является исключительно выгода» [9]. Жажда обогащения, соображения личной выгоды получают обоснование в настоятельнейших требованиях природы. Жад-

ность «полезна и необходима»: она рождает богатство, а этим держатся города и государства. Поэтому «жадных (богатых) следует считать основой и фундаментом государства» [1].

Браччолини Поджо готов признать, что «жадные» богатеют за счет других людей, но это его не смущает: «Ведь не бывает так, чтобы получение прибыли не причиняло бы ущерба другому человеку, ведь то, что приносит выгоду одному, делается за счет другого» [7]. Более того, он пытается осмыслить прогрессивную роль товаропроизводящего хозяйства: «Если каждый не будет трудиться сверх своей потребности никто не станет производить больше того, что необходимо для него и его семьи... исчезнут весь блеск городов, красота и пышность... прекратят существование все искусства, наша жизнь и общественный порядок расстроятся» [7, 8]. Это голос не ремесленника и не купца, но собственно буржуа-капиталиста. Видно, что вульгарный утилитаризм защитника богатства крайне упростил картину, так что даже помешал ему увидеть в отмеченном прогрессе рождение такого глубоко человеческого явления, как гуманизм, лежащего вне плоскости непосредственной полезности [2, 12]. Но несправедливо было бы не заметить этой ранней попытки приблизиться к материалистическому пониманию буржуазного богатства, его превосходства над мелким, потребительским хозяйством.

Материалистическая тенденция объективно содержалась в гуманистической идеологии, но субъективно она, как правило, не осознавалась, а иногда и прямо отвергалась. Порою мы сталкиваемся с явными непоследовательностями и противоречивостями в их суждениях. Смысл этих непоследовательностей непросто и меньше всего поддается однозначному определению. Когда Манетти горячо доказывает, что именно человек обладает мудростью, и убедительно подтверждает это всем богатством достижений человеческой мысли, творений его рук, его изумительной изобретательностью, то есть вполне реальной, земной реализацией этой мудрости, а вслед за тем пытается истолковать ее как «верное знание единого истинного бога» и свести ее к тому, «чтобы познавать и почитать бога перед всем прочим», – иными словами, одним махом, без каких-либо доказательств перечеркивает всё, что только что сам доказывал, то перед нами явная декларация, призванная смягчить впечатление полного несоответствия предшествующих рассуждений духу религии [5, 11]. Подобным же образом, очевидно, обстоит дело и тогда, когда, как правило, ссылаясь с большим уважением на авторитет античных мыслителей, он заявляет: «Древние мнения всех языческих писателей мы ни во что не ставим, так как они, по-видимому, расходятся с католическим ортодоксальным учением» [5]. Слово «по-видимому» заставляет усомниться в искренности огульного отрицания гуманизмом всей античной мудрости. В тоже время, вполне воз-

можно, что не всегда это просто спасительные декларации. Восхищаясь человеческим телом, как никто ранее прославляя его достоинство, Манетти в другом месте может назвать его «бренным и мрачным обиталищем» души [5]. Очевидно, не всегда удавалось гуманистам вообще уклониться от общеобязательной терминологии. Настойчиво доказывая, что человек создан, чтобы познавать и действовать, чтобы быть владыкой мира, Манетти нет-нет, да и повторит, вслед за церковными авторами, что человек создан, чтобы любить и почитать бога. Но тут же утверждает, что «бог внушил человеку любовь к самому себе», и даже, что «за соблюдение этого долга бог обещал людям вечное спасение» [5]. Как бы ни пытался гуманист подкрепить или прикрыть свои идеи «священными» авторитетами, – невозможно согласовать несогласуемое [3].

Манетти, который в своем трактате убедительно обрисовал человека как творение природы, сам же «без сомнения» утверждает, что, вопреки «ложной мудрости языческих мужей», «мир создан всемогущим богом из ничего и ради людей» [5]. По всей видимости, здесь дело не только в силе мыслительной традиции. Гуманисты искали высокого смысла человеческого существования в окружающем мире, в природе [2, 6]. Уже не в боге, а в человеке видели они высший смысл Вселенной. Объективность натуралистических представлений античности, в частности учения Аристотеля о вечности и несотворенности мира, мало подходила для такой антропоцентрической картины мира. При таком понимании человек оказывался случайным и несущественным элементом мироздания, а не его центром и целью. Как ни странно, христианская идея сотворенности мира богом оказывалась здесь более подходящей. Но с одной существенной оговоркой: «ради людей». Манетти пишет: «Единственно ради человека был создан и устроен богом мир» [5]. Видно, как гуманист остается верен себе: беря религиозную идею, он перетолковывает ее в гуманистическом духе. Однако непоследовательность остается.

Подобным же образом она проявляется и в вопросе о душе. Манетти решительно отвергает учение Эпикура о смертности души, хотя именно вера в ее бессмертие, внушая человеку надежду на некую потустороннюю жизнь, побуждает его отворачиваться от реальной, земной жизни, лицом к которой и стремились гуманисты вернуть человека [11]. Эта вопиющая непоследовательность была присуща не одному Манетти. Еще Петрарка, отринувший религиозно-аскетическую поэтизацию смерти и, в сущности, глубоко равнодушный к церковному учению о загробной жизни, также восставал против учения о смертности души [13]. Видимо, эта непоследовательность коренилась в противоречивости самого гуманизма: открыв и необычайно поднимая самооценку суверенной человеческой личности, абсолютизовав ее, гуманисты не могли смириться с мыслью о смертно-

сти индивидуальной души, которая словно бы ограничивала и принижала личность, – хотя сами же они, начиная с Петрарки, искали подлинного бессмертия не на небесах, а в кипучей творческой деятельности на земле, дающей славу и благодарную память потомков. Интересная деталь: открыто воюя против Иннокентия III, проповедовавшего аскетическое презрение к миру, и в противовес ему прославляя жизнь, Манетти, как истый гуманист, осуждает самоубийство, самоубийц и, в частности, Сократа, Катона [12]. И, ставя вопрос, что же породило в этих выдающихся людях губительное презрение к жизни, Манетти приходит к выводу: «надежда на бессмертие». В отношении Клеомброта, пишет он, известно, что он читал книгу Платона о бессмертии души и, очевидно, поверил в то, что там написано. То же самое Плутарх сообщает и о Катоне. Манетти явно не одобряет учение о бессмертии души. А дальше он приводит высказывания Амвросия Медиоланского и некоторых других «отцов церкви» в пользу ненавистной ему идеи «о благе смерти» и также объясняет их надеждами «на блаженную и счастливую будущую жизнь добрых душ, отделенных от тела» [5]. Несогласие очевидно. А ведь речь идет уже о христианском вероучении. Не очень похоже, что Манетти действительно верил в бессмертие душ.

Что же касается материалистической тенденции, то очень долго она оставалась реальной, но подспудной, и гуманисты старались отмежеваться от материализма. И, если подходить к гуманизму исторически, это не должно вызывать удивления: покуда духовная деятельность не была раскрыта как функция организма, а материя – как мать, родительница духа, материализм мог представляться только как замыкание в тесных пределах и побуждениях плоти, без выхода в мир духовной деятельности, и никак не мог привлечь того, кто был убежден в могуществе человеческого духа, стремился доказать его богоравность [6].

Гуманизм начал поворот к природе и, значит, объективно – к материи. Но в решении важнейших для него социально-нравственных вопросов гуманизм оставался идеалистическим учением: он верил в возможность достижения гармонического состояния общества только путем образования и нравственного воспитания личности. Как ни ценно обращение гуманизма к природе, оно еще далеко от научности. Гуманистам не доставало естественно-научных знаний, и потому в своих попытках осмысления человека как природного явления они сбились на точку зрения телеологии. Так, Манетти совершенство человеческой фигуры объясняет целью, к которой предназначен человек, а именно – к познанию. По его мнению, «животных, обладающих большой силой», бог создал «для того, чтобы они помогали человеку в обработке земли» [5]. Следовательно, фактически изгнав божественное провидение из человеческой и вообще

из земной жизни, гуманист в объяснении естественных явлений прибегает к «доводам» креационизма, унаследованного от религии, ищет в природе не причин, а внечеловеческих целей. Правда, не следует упускать из виду, что смысловая направленность гуманистической телеологии, в сущности, противоположна креационизму религии: она была призвана доказать не «премудрость творца», а высшее достоинство человека. И если при этом гуманистический антропоцентризм не смог преодолеть пережитков идеалистической телеологии, то вспомним, что и три столетия спустя Вольтер, пытаясь объяснить целесообразность природы, все еще не мог обойтись без «целевых причин». По всей видимости, сталкиваемся с одним из главных противоречий ренес-

сансного гуманизма, в котором проявилась и его сила, и его слабость. Девиз «Человек – мера всех вещей» был очень верен в отношении идеи бога, но он неверен в отношении природы. Ранний гуманизм не замечал этой своей ошибки, хотя уже начал подчинять человека законам природы. По-настоящему это понял только Леонардо да Винчи.

Таким образом, идейные воззрения гуманистов стали ключевым моментом на пути к современным представлениям о человеке и его роли в мире, открыв новые горизонты для религиозно-философской мысли, одновременно создавая глубокие противоречия, которые продолжают обсуждаться и по сей день.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Lorenzo Valla e L'umanesimo italiano. Atti del convegno internazionale di studi umanistic. Padova, 1986. – 215 p.
2. Буркгардт Я. Культура Италии в эпоху Возрождения. СПб, 1906. Т. 2. – 514 с.
3. Гуковский М.А. Предисловие к кн.: Итальянские гуманисты XV века о церкви и религии. М., 1963. – 254 с.
4. Девятайкина Н.И. Мировоззрение Петрарки: этические взгляды. Саратов, 1988. – 284 с.
5. Манетти Дж. О достоинстве и превосходстве человека // Итальянский гуманизм эпохи Возрождения: Сб. текстов. Саратов, 1988. – С. 68-76.
6. Петросян М.И. Гуманизм. М.: Мысль, 1970. – 291 с.
7. Поджо Браччолини Застольный спор о жадности // Сочинения итальянских гуманистов эпохи Возрождения. XV век. М., 1985. – С. 85-90.
8. Поджо Браччолини Фацетии. М., 1996. – 336 с.
9. Ревякина Н.В. Лоренцо Валла. О наслаждении (Вступ. статья и пер.) // История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли. Т. 1. Античность. Средние века. Возрождение. М., 1962. – С. 98-122.
10. Ревякина Н.В. Из истории этических идей эпохи Возрождения // Вестник МГУ. Сер. 9. История. 1962. №3. – С. 56-74.
11. Стам С.М. Ведущие идеи итальянского гуманизма // Итальянский гуманизм эпохи Возрождения. Саратов, 1984. Ч. 1. – С. 4-74.
12. Стам С.М. Корифеи Возрождения. Искусство и идеи гуманистического свободомыслия. Саратов, 1991. Кн. 1. – 294 с.
13. Петрарка Ф. Моя тайна // Избранное. М., 1974. – С. 32-41.

© Скопа Виталий Александрович (sverhtitan@rambler.ru), Прокопьева Наталья Валентиновна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ

**Акчулпанова Альфия Ануровна**

Кандидат педагогических наук, доцент,  
Башкирский государственный педагогический  
университет им. М. Акмуллы, г. Уфа  
akchulpan@mail.ru

## FORMATION OF MORAL RELATIONS IN PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF INTERACTION WITH PEERS

**A. Akchulpanova**

*Summary:* The article is devoted to the problem of formation of moral relations in preschool children in the process of interaction with peers. It is concluded that at the preschool stage of ontogenesis, the formation of moral standards of behavior, development of moral emotions, the foundations of understanding the meaning of moral norms, ideas about moral relations are formed. At present, in preschool pedagogical practice, programs for the formation of moral relations of preschool children have been developed through the organization of psychological and pedagogical conditions in which the child, in interaction with peers, gets acquainted with moral models of behavior and relationships.

*Keywords:* preschool childhood, moral development, moral relations, moral behavior, relationships with peers, moral education.

*Аннотация:* Статья посвящена проблеме формирования нравственных отношений у детей дошкольного возраста в процессе взаимодействия со сверстниками. Сделан вывод о том, что на дошкольном этапе онтогенеза происходит формирование нравственных эталонов поведения, развитие нравственных эмоций, складываются основы понимания смысла нравственной нормы, представления о нравственных отношениях. В настоящее время в дошкольной педагогической практике получили развитие программы формирования нравственных отношений детей дошкольного возраста посредством организации психолого-педагогических условий, в которых ребенок во взаимодействии со сверстниками знакомится с нравственными образцами поведения и взаимоотношений.

*Ключевые слова:* дошкольное детство, нравственное развитие, нравственные отношения, нравственное поведение, отношения со сверстниками, нравственное воспитание.

Приоритетным направлением отечественного дошкольного образования является формирование нравственной личности ребенка на основе развития любви к родному краю, к семье, приобщения детей к морально-нравственным ценностям и нормам, регулирующим отношения ко взрослым и сверстникам. Основные положения нравственного воспитания детей дошкольного возраста отражены в Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования (ФГОС ДО), в которых заложены принципы аксиологического подхода, а нравственное воспитание дошкольников рассматривается как сложный процесс приобщения детей к духовно-нравственным ценностям. Внимания заслуживают педагогические вопросы, затрагивающие нравственные аспекты взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками, которое выступает условием формирования навыков установления взаимоотношений на основе правил и норм нравственного поведения. Достижение задач нравственного воспитания дошкольников на основе принципов системно-деятельностного и аксиологического подходов, заявленных в ФГОС ДО, вызывает необходимость поиска и разработки эффективных педагогических моделей нравственного воспитания, ориентированных на развитие нравственных отношений у детей дошкольного

возраста со взрослыми и сверстниками. Проблема формирования нравственных отношений у детей дошкольного возраста в процессе взаимодействия со сверстниками приобретает актуальность для решения задач нравственного развития детей дошкольного возраста в педагогической теории и практике.

Современные социальные и культурные условия жизни детей отличаются от тех социальных условий, в которых развивались дети предыдущих поколений. Огромные потоки информации, информатизация общественных отношений, рост влияния на личность детей сети интернет и современных масс-медиа являются теми макросоциальными факторами, которые оказывают влияние на процессы развития и обучения, в том числе и на нравственное развитие дошкольников.

Проблема формирования нравственных отношений у детей дошкольного возраста раскрывается только в контексте понимания возрастнo-психологических особенностей дошкольного детства. Дошкольный период является возрастным периодом интенсивного развития всех психических функций, в первую очередь, процессов мышления, памяти, внимания. Психическая сфера дошкольника, различные виды детской деятельности раз-

виваются на основе ведущей деятельности, в качестве которой выступает игровая деятельность [2; 8]. Познавательное развитие дошкольников приводит к тому, что у детей расширяются способности к познанию окружающего мира, в том числе и знания о социальных нормах и ценностях. В дошкольный период онтогенеза, как пишет Р.С. Буре, у дошкольников формируются «знания о моральных нормах общества, сохраняющихся в народных традициях, обычаях, а также в правилах, регулирующих отношения между людьми на основе справедливости и гуманизма» [1, с. 11]. Значимую роль в развитии детей дошкольного возраста, определяющих особенности нравственных отношений детей, играет эмоциональное развитие, «становление эмоциональной регуляции общения и поведения, развитие эмоционального взаимодействия и социальных эмоций» [4, с. 51]. Описывая личностное развитие дошкольников, Н.В. Мельникова, Р.В. Овчарова пишут, что в этот период «завязываются первые узлы, устанавливаются первые связи и отношения, которые образуют новое единство деятельности и вместе с тем новое высшее единство субъекта – единство личности» [7, с. 30]. Формирование личности дошкольников опосредовано процессами общения и деятельности, в которых ведущую роль играет значимый взрослый. Отмечая, что потребность в общении со сверстниками возникает позже по сравнению с потребностью в общении со взрослым, М.И. Лисина рассматривает общение детей как ключ к взаимодействию, где живой процесс общения выступает в качестве контекста возникновения и развития социального поведения ребенка [6]. Как пишет В.С. Мухина, «общение со взрослыми и сверстниками дает возможность ребенку усваивать эталоны социальных норм поведения» [8, с. 112]. Поэтому «важными моментами в нравственном развитии ребенка становятся знание норм общения и понимание их ценности и необходимости» [8, с. 112].

Вопросы о том, каковы особенности развития нравственных отношений в дошкольном возрасте требуют рассмотрения социально-психологических факторов и механизмов, оказывающих влияние на развитие нравственной сферы детей. В отечественной науке с позиции системно-деятельностного подхода развитие нравственной сферы детей опосредовано деятельностью и общением со взрослыми и сверстниками. Развитие нравственной сферы у детей дошкольного возраста, в том числе через общение, деятельность, взаимодействие и отношения с окружающими, подчинено таким социально-психологическим закономерностям, как: «восприятие содержания нравственных понятий, образцов, эталонов поведения через усвоение нравственного содержания общения и деятельности; открытие нравственного смысла норм и правил поведения, отношений через формирования умения ориентации на чувства и переживания другого; переход нравственной нормы, образцов поведения в конкретную ситуацию и жизне-

деятельность ребенка» [4, с. 58]. Нравственное развитие дошкольника включает взаимосвязанные сферы, к которым относятся сфера моральных знаний, сфера морально ценных переживаний, сфера морального поведения. В том случае, когда ребенок строит свое поведение на основе моральных норм, согласно Г.А. Урунтаевой, «ребенок способен сделать правильный моральный выбор не на словах, а в действии» [11, с. 234]. То есть основным показателем развития нравственной сферы ребенка дошкольного возраста является «способность к внутренней мотивации поведения в ситуациях морального выбора» [7, с. 42]. Таким образом, в дошкольном возрасте происходит активное усвоение нравственных норм поведения, складываются первые нравственные представления о нравственных отношениях и нравственном поступке.

Анализ психолого-педагогических условий формирования нравственных отношений у детей дошкольного возраста в процессе взаимодействия со сверстниками предполагает исследование основных педагогических подходов к нравственному воспитанию детей. В отечественной педагогике теоретические положения воспитательных концепций, направленных на нравственное развитие детей дошкольного возраста, имеют давние традиции и постоянно наполняются инновационными идеями современной педагогической науки и практики. Педагогическими условиями нравственного воспитания дошкольников с позиции системно-деятельностного и аксиологического подходов выступают деятельность и общение на основе духовно-нравственных принципов, что формирует специальную систему педагогических методов, приемов и средств воспитания и обучения детей. В деятельности и общении, как говорит Е.В. Чекина, «проявляется активность воспитанников, формируются и реализуются нравственные потребности и мотивы их поведения, умения, навыки и привычки, волевые свойства» [12, с. 101]. Раскрывая сущность нравственного воспитания с этих позиций, О.М. Потаповская подчеркивает, что «нравственная составляющая направлена на содействие в развитии чувств, отношений и поведения, отражающих смысловую позицию в социально значимой деятельности ребенка: взаимоотношениях с другими людьми и окружающим миром» [9, с. 16].

Данные положения и принципы заложены в ряде программ нравственного воспитания дошкольников. Содержание примерной основной образовательной программы дошкольного образования «Радуга», ориентировано на основные положения педагогики сотрудничества, на создание психолого-педагогических условий созидательных отношений со взрослыми и сверстниками на основе морально-нравственных ценностей. В программе реализуются такие педагогические приемы и методы, которые способствуют развитию нравственных качеств дружелюбия, терпимости, сострадания, а

также приобщения к нравственным нормам поведения и общения во взаимодействии со сверстниками, как в игровой деятельности, так и в различных ситуациях взаимодействия со взрослыми и сверстниками [10].

В настоящее время в образовательный процесс дошкольных образовательных учреждений внедряются различные парциальные программы нравственного воспитания детей дошкольного возраста. В воспитательной практике дошкольных образовательных учреждений активно используется парциальная программа «Дружные ребята», разработанная авторским коллективом под руководством Р.С. Буре [3]. В основе программы лежат воспитательные приемы и методы, ориентированные на формирование дружеских отношений у дошкольников на основе принципов гуманного отношения друг к другу в процессе взаимодействия со сверстниками. Нравственные отношения понимаются как способность проявлять сострадание, понимать эмоциональное состояние сверстников, их поступки и действия, совершать моральный выбор в ситуациях взаимодействия со сверстниками на основе гуманистических норм поведения и общения. Определен комплекс педагогических условий, которые направлены на формирование у дошкольников нравственных отношений со сверстниками. К педагогическим условиям, способствующим, согласно Р.С. Буре, результативности реализации программы, относятся: «введение морально ценной мотивации деятельности; использование педагогом методов, стимулирующих проявление нравственной активности и опирающихся на растущее осознание ребенком своих возможностей в разрешении спорных ситуаций; направленность руководства педагога на формирование у детей заинтересованного отношения к выполнению общих заданий; формирование способов активного поведения в условиях коллективной деятельности, требующей объединения усилий участников» [1, с. 27].

Интерес вызывает воспитательная модель комплексной технологии развития нравственной сферы старших

дошкольника, представленная Н.В. Мельниковой, Р.В. Овчаровой. Целью программы является формирование нравственного сознания, поведения, отношений и переживаний в различных видах детской деятельности. В программе реализуется комплекс задач, основными из которых являются усвоение моральных норм и правил, формирование нравственных отношений между детьми, индивидуальный подход в воспитании дошкольников, имеющих проблемы нравственного развития. Для решения поставленных задач реализуются отдельные содержательные блоки программы, в частности, направленные на развитие нравственных отношений и нравственных качеств детей. Основным средством формирования нравственных отношений дошкольников является взаимодействие в детской игре, мотивы которой отражают непосредственное отношение личности ребенка к окружающему и сверстнику [7]. Как пишет В.С. Мухина, «влияние игры на развитие личности ребенка заключается в том, что через нее он знакомится с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образцом для его собственного поведения, и в ней приобретает основные навыки общения, качества, необходимые для установления контакта со сверстниками» [8, с. 151].

Таким образом, дошкольный возраст является этапом развития, на котором происходит интенсивное усвоение нравственных норм поведения, формирования нравственных эмоций и поступков, у детей складываются основы понимания смысла нравственной нормы, представления о нравственных отношениях. В настоящее время в дошкольной педагогической практике получили развитие программы формирования нравственных отношений детей дошкольного возраста посредством организации таких психолого-педагогических условий, в которых ребенок знакомится с нравственными образцами поведения и взаимоотношений, которые становятся образцом для его собственного нравственного поведения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Методическое пособие: практическое пособие. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 80 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология. – М.: ЁЁ Медиа, 2024. – 431 с.
3. Дружные ребята: воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников пособие для воспитателей дошк. образовательных учреждений и родителей / Р.С. Буре [и др.]. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 140 с.
4. Куниченко О.В. Особенности воспитания нравственного поведения старших дошкольников средствами мультипликационных фильмов: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – М., 2015. – 223 с.
5. Лаптева Ю.А., Морозова И.С. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 3. – С. 51-55.
6. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 318 с.
7. Мельникова Н.В., Овчарова Р.В. Нравственная сфера личности дошкольника: монография. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2007. – 240 с.
8. Мухина В.С. Дошкольный возраст – развитие детской личности // Развитие личности. – 2020. – № 2. – С. 99-157.

9. Потаповская О.М. Духовно-нравственное воспитание детей в дошкольной образовательной организации на основе отечественной социокультурной традиции: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – М., 2015. – 175 с.
10. Радуга. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования / С.Г. Яковсон, Т.И. Гризик, Т.Н. Доронова и др. – М.: Просвещение, 2016. – 232 с.
11. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – 8-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2018. – 336 с.
12. Чекина Е.В. Теория нравственного воспитания: история развития и современное состояние: монография. – Гродно: ГрГУ, 2008. – 119 с.

---

© Акчулпанова Альфия Ануровна (akchulpan@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## FORMATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-REALIZATION OF A FUTURE TEACHER IN THE CONTEXT OF UPDATE OF THE PEDAGOGICAL EDUCATION SYSTEM

*T. Akhmadova  
M. Bekova  
Zh. Khamatkhanova*

*Summary:* The article is devoted to the analysis of the process of formation of professional and personal self-realization of future teachers in the context of reforming the system of pedagogical education. The importance of integrating innovative pedagogical technologies, an emphasis on the development of key competencies of students, as well as the role of the educational environment in supporting the self-realization of students and teachers are considered. Particular attention is paid to multi-level stages of professional development of students, including adaptive-orientation, content-design, professional-orientation and reflexive-evaluation stages. The article considers both the key factors influencing the self-realization of future teachers and the problems associated with overcoming difficulties in professional training. The importance of creating conditions for the development of students' personal and professional potential through dialogue, cooperation and constructive interaction with teachers is noted.

*Keywords:* self-realization, professional identity, personal development, pedagogical education.

**Ахмадова Тамуса Хамидовна**

кандидат педагогических наук,  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Чеченский государственный университет  
имени А.А. Кадырова», г. Грозный  
sovdad@list.ru

**Бекова Марина Руслановна**

кандидат педагогических наук,  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Ингушский государственный университет» г. Магас  
bekova@mail.ru

**Хаматханова Жаридат Мухарбековна**

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Ингушский государственный университет»  
г. Магас  
oziyeva84@list.ru

*Аннотация:* Статья посвящена анализу процесса формирования профессиональной и личностной самореализации будущих педагогов в условиях реформирования системы педагогического образования. Рассматривается важность интеграции инновационных педагогических технологий, акцент на развитии ключевых компетенций обучающихся, а также роль образовательной среды в поддержке самореализации студентов и педагогов. Особое внимание уделяется многоуровневым этапам профессионального становления студентов, включая адаптивно-ориентационный, содержательно-проектировочный, профессионально-ориентационный и рефлексивно-оценочный этапы. В статье рассматриваются как ключевые факторы, влияющие на самореализацию будущих педагогов, так и проблемы, связанные с преодолением трудностей в профессиональной подготовке. Отмечается важность создания условий для раскрытия личностных и профессиональных потенциалов студентов через диалог, кооперацию и конструктивное взаимодействие с преподавателями.

*Ключевые слова:* самореализация, профессиональная идентичность, личностное развитие, педагогическое образование.

Современный педагог в своей профессиональной практике ориентируется на интеграцию инновационных педагогических технологий и методик, что позволяет ему эффективно решать задачи развития и формирования ключевых компетенций обучающихся. Важнейшей составляющей его деятельности является акцент на развитие профессиональных и личностных компетенций, с учетом комплексного воздействия воспитательных функций образования. Особое значение в системе профессионального образования приобретает

аспект личностной самореализации педагога, поскольку этот процесс является важным элементом как для личного, так и для профессионального роста преподавателя.

Для обеспечения условий, способствующих самореализации обучающихся и педагогов, необходимо создание педагогической среды, которая будет способствовать развитию социально активной, самостоятельной личности. В таких условиях основное внимание уде-

ляется воспитанию критического сознания, духовных ценностей, формирования потребности в общественно полезной деятельности, а также развитию навыков самовоспитания и самообразования. Эти элементы являются основой формирования нового образа сознания, который необходим для успешной интеграции личности в современное общество.

В контексте образовательного процесса в высшем учебном заведении важно учитывать многоуровневые формы профессионального взаимодействия участников студенческого сообщества, где создается дидактическое пространство, способствующее полноценной реализации их индивидуальных компетенций и раскрытию latentных возможностей [1, с. 22].

Педагог, осуществляющий профессиональную подготовку, находится в рамках социальной динамики, где ключевыми компонентами являются механизмы самоидентификации и самосознания личности. В таких условиях он вступает в сложные социально-педагогические отношения, включающие элементы кооперации, диалога и профессионального переговорного процесса. Этот процесс становится основой для трансформации личностных характеристик и развития профессиональной идентичности будущего специалиста, обеспечивая глубокую профессиональную самозволюцию.

Социологический анализ научных работ таких исследователей, как Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, О.Г. Егорова, В.А. Комаров, А.М. Митяева, И.Е. Панова и других, позволяет сделать вывод, что действующие стандарты многоуровневого высшего педагогического образования предлагают значительные возможности для стимулирования процесса самореализации студентов, готовящихся к профессиональной педагогической деятельности в области профессионального образования. Это создает условия для формирования субъектности обучающихся в образовательном процессе, что способствует развитию их персональной и профессиональной идентичности в контексте образовательной практики.

Вместе с тем, наблюдается тенденция, когда многие преподаватели высших учебных заведений акцентируют свое внимание исключительно на выполнении дидактических функций в рамках учебно-воспитательной деятельности, что приводит к доминированию роли инструктора в педагогическом процессе. Они часто воспринимают свою профессиональную миссию через призму исполнения программных и методических предписаний, используя учебные материалы, стандартизированные учебники и инструкции, что ограничивает более глубокую интеграцию педагогических стратегий и игнорирует возможности для создания динамичной образовательной среды, ориентированной на активное вовлечение студентов в процесс самопознания и развития.

Типичное стереотипное восприятие педагогической практики способствует излишней подчиненности педагогов директивам административного аппарата образовательной институции, что приводит к подавлению их профессиональной инициативы и ограничению уверенности в выборе оптимальных педагогических стратегий и методологических подходов. В данном контексте образовательная деятельность становится ограниченной рамками институциональных требований, что существенно затрудняет формирование у преподавателей условий для конструирования благоприятной и психологически безопасной образовательной среды, в которой возможно раскрытие мотивационно-смысловых аспектов самоопределения личности будущих педагогов в контексте их профессиональной подготовки [2, с. 90].

Конструирование оптимальных психолого-педагогических, профессионально-образовательных и информационно-технологических условий для успешной и целеустремленной самореализации обучающегося предполагает активное включение и развитие ключевых сущностных потенциалов педагогов. Данный процесс усложняется тем, что студент в рамках высшего образования, как правило, трансформируется в объект массовой образовательной практики, что, в свою очередь, обостряет сложность и многозначность его личностного становления. В этом контексте возникает необходимость внедрения дифференцированных педагогических стратегий, направленных на поддержку индивидуальных траекторий развития каждого обучающегося, что требует от образовательной системы максимальной гибкости и адаптивности.

В рамках современной образовательной парадигмы возникает острая необходимость в многоуровневом психологическом, профессионально-дидактическом и личностно-организационном сопровождении, направленном на целенаправленное и всестороннее развитие студента как субъекта образовательной деятельности. Это способствует его гармоничному становлению как будущего профессионала, формированию готовности к самореализации, а также мотивированному стремлению к профессиональному самоопределению в условиях изменчивого социокультурного контекста. В связи с вышеизложенным, педагогический процесс в высших учебных заведениях требует внедрения подхода, ориентированного на синергетическую трансформацию личности обучающегося, акцентируя внимание на его самоактуализации и поиске индивидуализированного пути освоения педагогической профессии, что в свою очередь активизирует процессы саморазвития и критического осмысления профессиональной идентичности.

Опираясь на сравнительный анализ теоретических конструкций и концептуальных моделей, разработанных

ных рядом ведущих исследователей и теоретиков, таких как К.А. Абульханова-Славская, Н.А. Омбоева, Г.В. Осипов, Л.А. Цыренова, А.-Г. Маслоу, Ж.-П. Сартр, Л.Н. Коган, И.Б. Дерманова, Л.А. Коростылев, К. Роджерс, Э. Фромм, А.К. Исаев, Д.А. Леонтьев, В.В. Сериков, Г.К. Чернявская, Е.С. Мичурин, В.И. Муляр и другие, можно утверждать, что самореализация в контексте формирования профессиональной идентичности будущего педагога представляет собой многоуровневый и динамичный процесс, ориентированный на осознанное и целенаправленное раскрытие внутреннего потенциала субъекта. Этот процесс призван обеспечить полноценное становление субъекта педагогической деятельности в условиях высшего образовательного учреждения. В рамках данного подхода самореализация трактуется как интеграция когнитивных, эмоциональных и ценностных аспектов личности в единую структуру, ориентированную на эффективную профессионально-педагогическую практику, что способствует оптимизации педагогической деятельности и формированию адекватных профессиональных компетенций [3, с. 44].

Процесс осознанного, саморефлективного и свободного выражения идентичности будущего профессионала в сфере педагогического образования подчиняется ряду ключевых функциональных механизмов, обусловленных социокультурными и когнитивными аспектами:

- **Личностно-ориентированная функция** фокусируется на значимости активного участия индивида в эволюции собственной личности, акцентируя внимание на способности критически осмысливать свои ресурсы и возможности в контексте формирования профессиональной идентичности, а также на уровне осознания своей роли в социокультурной среде образования.
- **Мотивационно-ценностная функция** охватывает процесс самоактуализации и самосовершенствования, являясь катализатором для раскрытия и развития внутренних сил и потенциала личности, что предполагает переход к автономной и независимой рефлексии на базе личных установок и идеалов.
- **Профессионально-коммуникативная функция** акцентирует внимание на способности индивида воспринимать, трансформировать и архивировать значимую информацию в контексте межличностных взаимодействий и социокогнитивных процессов, связанных с взаимодействием с разнообразными категориями студентов в рамках вузовской образовательной среды [4, с. 62].

Структура содержания процесса самореализации субъекта образовательной деятельности, представленного студентом, базируется на индивидуальных характеристиках и личностных особенностях обучающегося и включает несколько ключевых компонентов:

- **Профессионально-личностная рефлексия** — включает осознание и осмысленную интеграцию познавательных и личностных характеристик, а также профессиональных ориентаций.
- **Профессионально-личностное самосознание** — охватывает осознанный выбор профессиональной траектории, который реализуется через познание и анализ внутреннего мира субъекта, включая глубинные механизмы самопознания и формирования индивидуальных ценностных установок.
- **Профессионально-личностная самореализация** — это процесс реализации идеального образа профессионала, который включает стремление к материализации концепта «идеального педагога» в контексте профессиональной практики.

Самоактуализирующаяся и автономная личность будущего педагога является результатом динамичного процесса самоактуализации, который представляет собой интеграцию субъективных и профессиональных ценностей, а также стремление к самореализации в педагогической профессии. Этот процесс включает в себя ряд ключевых составляющих:

- **Приобретенные трансверсальные и профессионально-ориентированные компетенции** — основание, на котором строится профессиональный рост педагога, включает как междисциплинарные знания, так и специализированные навыки, обеспечивающие функциональную гибкость в изменяющихся образовательных и социальных контекстах.
- **Система основного общего образования** — представляет собой когнитивно-социокультурную базу, которая служит фундаментом для формирования педагогического мировоззрения и дальнейшей профессиональной специализации, обеспечивая широкий спектр знаний, необходимых для педагогической практики.
- **Сформированные личностно-практические навыки и способности** — включают в себя адаптивные и рефлексивные компетенции, направленные на эффективное использование практических методов в педагогической деятельности, а также на развитие критического мышления и способности к постоянному саморазвитию в условиях образовательной среды.
- **Профиль и направленность подготовки в образовательной институции** — ориентирует на структурированные образовательные траектории, которые создают условия для развития специфических профессиональных качеств и глубокой ориентации на профессиональные стандарты педагогической деятельности.
- **Мотивация к профессиональной самосовершенствованию** — является динамичным факто-

ром, который отражает внутреннюю потребность в непрерывном росте и повышении квалификации, а также в самоосмыслении своей педагогической роли в контексте меняющихся образовательных парадигм и требований.

- **Уровень коммуникативных и социальных навыков** — включает способность к межличностному взаимодействию, эффективному решению конфликтных ситуаций и организации коллективной педагогической деятельности, что способствует развитию профессиональной идентичности и социального взаимодействия внутри образовательного сообщества.
- **Отношение к образовательной и педагогической деятельности в вузе** — отражает интеграцию личных и профессиональных ценностей в систему высшего образования, что стимулирует не только индивидуальное, но и коллективное совершенствование педагогического процесса, обеспечивая синергию между академическими и практическими компонентами образовательного опыта [5, с. 29].

Для эффективной реализации процесса самореализации субъектов педагогического образования в контексте высшего учебного заведения необходимо системное и последовательное прохождение ключевых этапов, каждый из которых ориентирован на развитие личностных и профессиональных качеств будущих педагогов в ходе образовательного процесса. Эти этапы включают:

- адаптивно-ориентационный этап (1-й курс обучения) — на данном этапе происходит интеграция студента в образовательную среду, что предполагает развитие адаптивных механизмов и формирование первоначальных ориентиров в образовательной и социальной реальности;
- содержательно-проектировочный этап (2-й курс обучения) — данный этап характеризуется углублением теоретической подготовки и активным включением студентов в проектную деятельность, направленную на развитие образовательных и профессиональных компетенций;
- профессионально-ориентационный этап (3-й курс обучения) — ключевым аспектом этого этапа является формирование профессиональной идентичности студента как будущего педагога. Активно развиваются профессиональные навыки и умения, ориентированные на специфику педагогической практики, а также на осознание своего места в образовательной системе и общества в целом;
- рефлексивно-оценочный этап (4-й курс обучения) — на заключительном этапе обучения осуществляется углубленная рефлексия накопленного опыта и знаний, что позволяет студенту оценить свой профессиональный путь, выявить дости-

жения и области для дальнейшего развития [6, с. 113].

**Адаптивно-организационный этап** обозначает фазу первичной адаптации студентов к образовательному контексту высшего учебного заведения, что сопровождается процессом акклиматизации к специфике учебного процесса. На этом начальном этапе студенты сталкиваются с чувством неопределенности и когнитивной диссонансностью относительно выбора профессиональной траектории в педагогической деятельности.

**Содержательно-проектировочный этап** акцентирует внимание на интенсивном профессионально-педагогическом обучении, которое подразумевает не только освоение дисциплин, но и формирование глубокого понимания процессов педагогической практики. На данном этапе происходит трансформация отношения студентов к педагогической деятельности, усиливается их мотивация к углубленному изучению предмета, что выражается в увеличении интереса к профессионально-ориентированным дисциплинам. Студенты начинают осознавать важность теоретической и практической подготовки для успешной педагогической карьеры, что ведет к росту профессиональных устремлений и стремлению к достижению значимых результатов в процессе обучения. Появляется стремление к повышению собственной компетенции в предмете, а также вырабатывается внутренний импульс к успешной реализации образовательных целей и задач.

**Профессионально-ориентационный этап** представляет собой стадию углубленной рефлексивной самоидентификации студентов, на которой происходит осознание их профессиональных ориентиров в контексте педагогической деятельности. В этот период у обучающихся происходит активное формирование профессиональной идентичности, что сопровождается усилением экзистенциальной ответственности за собственный образовательный и карьерный путь, а также проявлением стремления к автономности в рамках как учебной, так и профессиональной практики. Этап характеризуется интенсификацией познавательной мотивации, что выражается в повышенном интересе и стремлении к углубленному изучению специализированных дисциплин, относящихся к педагогической сфере и обладающих значимостью для формирования профессиональных компетенций.

**Рефлексивно-оценивающий этап** сосредоточен на процессе осознанного и структурированного выбора профессионального пути в педагогической сфере, что является кульминацией самопознания студента в контексте будущей карьеры. Этот этап ориентирован на углубленное формирование как профессиональных, так и универсальных компетенций, необходимых для эф-

фективной педагогической деятельности. Важнейшим аспектом является становление индивидуального педагогического стиля, который будет определять личностную позицию студента в профессиональной среде [7, с. 20].

Не представляется возможным утверждать, что все студенты должны проходить этапы самореализационного процесса в строгом униформном порядке и с одинаковым уровнем интенсивности. Каждый обучающийся является уникальным субъектом образовательного взаимодействия, обладающим своеобразным набором индивидуально-личностных характеристик, личной историей социальной и профессиональной адаптации, дифференцированными уровнями рефлексивной самооценки, мотивационными структурами и ценностными ориентациями, а также специфическим мироощущением и устремлениями в контексте формирования профессиональной идентичности. Процесс самореализации студентов невозможно стандартизировать, поскольку он в значительной мере зависит от множества факторов, включая их познавательные и эмоционально-волевые ресурсы. В связи с этим, необходимо учитывать существующие трудности, возникающие в ходе образовательного пути каждого студента, а также различные

стратегии и методы педагогической поддержки, направленные на содействие их успешной интеграции в учебный процесс и профессиональное становление.

Таким образом, процесс формирования профессиональной и личностной самореализации будущего педагога в условиях обновления системы педагогического образования требует комплексного подхода, включающего как педагогические, так и психологические, социокультурные и организационные аспекты. Эффективная реализация этого процесса возможна только при условии создания педагогической среды, способствующей активному самопознанию и самосовершенствованию студентов, а также поддержке их индивидуальной идентичности на каждом этапе обучения. Важно учитывать многообразие образовательных траекторий, личностные и профессиональные особенности обучающихся, а также роль преподавателей в создании условий для успешной самореализации. Таким образом, основным результатом педагогического процесса является не только формирование профессиональных компетенций, но и гармоничное развитие личности будущего педагога, готового к решению новых вызовов образовательной практики в условиях быстро меняющегося общества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаева Н.А. Соотношение понятий эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта личности // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону. 2023. С. 87–93. – [https://phsreda.com/ru/article/106496/discussion\\_platform?utm\\_source=chatgpt.com](https://phsreda.com/ru/article/106496/discussion_platform?utm_source=chatgpt.com) (дата обращения 21.09.2024)
2. Фомина А.Н. Психологические ресурсы человека: возрастной аспект. М.: Прометей, 2021. 294 с. – [https://medj.rucml.ru/journal/45562d564f4c47534d552d41525449434c452d363436343435?utm\\_source=chatgpt.com](https://medj.rucml.ru/journal/45562d564f4c47534d552d41525449434c452d363436343435?utm_source=chatgpt.com) (дата обращения 24.11.2024)
3. Дашкова С.В. Психологическая устойчивость в чрезвычайных ситуациях. Волгоград, 2020. 169 с. – [https://medj.rucml.ru/journal/45562d564f4c47534d552d41525449434c452d363436343435?utm\\_source=chatgpt.com](https://medj.rucml.ru/journal/45562d564f4c47534d552d41525449434c452d363436343435?utm_source=chatgpt.com) (дата обращения 24.11.2024)
4. Маджар К.И. Роль среднего фактора в формировании и развитии эмоционального интеллекта // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. 2022. Т. 2. С. 79–87. – [https://medj.rucml.ru/journal/45562d564f4c47534d552d41525449434c452d363436343435?utm\\_source=chatgpt.com](https://medj.rucml.ru/journal/45562d564f4c47534d552d41525449434c452d363436343435?utm_source=chatgpt.com) (дата обращения 24.11.2024)
5. Кудрин Р.А. Влияние эмоционального и психометрического интеллекта на эффективность работы операторов потенциально опасных объектов // Вестник Волгоградского государственного медицинского университета. 2011. Т. 3. № 39. С. 62–65. – [https://medj.rucml.ru/journal/45562d564f4c47534d552d41525449434c452d363436343435?utm\\_source=chatgpt.com](https://medj.rucml.ru/journal/45562d564f4c47534d552d41525449434c452d363436343435?utm_source=chatgpt.com) (дата обращения 24.11.2024)
6. Симоненко С.И. Взаимосвязь между интеллектуальными способностями и эффективностью лидерского поведения менеджера // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2012. № 3. С. 39–48. – [https://medj.rucml.ru/journal/45562d564f4c47534d552d41525449434c452d363436343435?utm\\_source=chatgpt.com](https://medj.rucml.ru/journal/45562d564f4c47534d552d41525449434c452d363436343435?utm_source=chatgpt.com) (дата обращения 25.11.2024)
7. Плотникова А.В. Хронофизиологические особенности работоспособности операторов с различным эмоциональным интеллектом: автореф. дис. ... к. м. н. М., 2019. 23 с. – [https://medj.rucml.ru/journal/45562d564f4c47534d552d41525449434c452d363436343435?utm\\_source=chatgpt.com](https://medj.rucml.ru/journal/45562d564f4c47534d552d41525449434c452d363436343435?utm_source=chatgpt.com) (дата обращения 25.11.2024)

© Ахмадова Тамуса Хамидовна (sovdat@list.ru), Бекова Марина Руслановна (bekova@mail.ru),  
Хаматханова Жаридат Мухарбековна (oziyeva84@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ТЕРРИТОРИИ РОДНОГО КРАЯ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

**Барашкина Светлана Борисовна**

кандидат педагогических наук, доцент, Пензенский  
государственный университет  
estestvoznanie@bk.ru

### PECULIARITIES OF STUDYING THE TERRITORY OF THE NATIVE LAND WITH YOUNGER SCHOOLCHILDREN

**S. Barashkina**

*Summary:* The urgency of the problem is determined by the need to familiarize younger schoolchildren of the Penza region with the territories of the region. The problem of familiarization is related to the lack of methodological resources for elementary school students in the textbooks of the course "The world around us" and the need to organize systematic work to develop the local history behavior of children of this age group. In the course of regular and extracurricular activities, the student learns not only theoretical knowledge about the territories of his native land, but also has the opportunity to participate in regional projects on local history education. An important aspect in the organization of activities with primary school students on issues of local history education is the choice of forms that make it possible to make multicultural activities relevant effective, and events should be given the status of events saturated with significant facts of public and personal life. This article presents an analysis of the available knowledge of younger schoolchildren, using the example of one of the schools in Penza, and defines the route of their local history development using the subject "The surrounding world". Research methods: theoretical analysis, questionnaires, forecasting. The presented methodological recommendations and conclusions do not cover the description of all the ways necessary for the development of knowledge of younger schoolchildren about the territories of their native land, however, they help to define a view on the problems of the formation of patriotic feelings from the standpoint of the need for their clear definition and understanding of the conditions for their improvement. The result of the formation of patriotic feelings of younger schoolchildren should be: the acquisition of information competence of the student in order to enrich their view of the history of the origin of the names of cities in the Penza region, the specifics of people's activities and existing attractions. The theoretical significance lies in determining the order in the components that determine the patriotic feelings of students. The following components are taken as the basis of judgments: cognitive (knowledge of belonging to a given territory); value (semantic (attitude to belonging: positive, negative); emotional (acceptance or rejection of one's belonging to a given territory, possession of information about the sights of cities and famous people); activity (behavioral (civic engagement and participation in volunteer activities and social projects aimed at urban transformation). The practical significance lies in the possibility of clarifying the content of knowledge about the cities of the Penza region and the selection of methodological techniques and forms that ensure the formation of patriotic feelings of elementary school students.

*Keywords:* local history behavior, civic identity, sights of the cities of the Penza region, social activity, case problems, local history.

*Аннотация:* Актуальность проблемы определяется необходимостью ознакомления младших школьников Пензенской области с территориями региона. Проблема ознакомления, связана с отсутствием методических ресурсов для обучающихся начальной школы в учебниках курса «Окружающий мир» и необходимостью организации системной работы для развития краеведческого поведения детей, данной возрастной группы. В процессе урочной и внеурочной деятельности обучающийся осваивает не только теоретические знания о территориях родного края, но и имеет возможность участия в региональных проектах по вопросам историко-краеведческого образования. Важным аспектом в организации деятельности с обучающимися начальной школы по вопросам краеведческого воспитания, имеет выбор форм, которые позволяют сделать поликультурную деятельность результативной, а мероприятиям придать статус событий, насыщенных значительными фактами общественной и личной жизни. В данной статье представлен анализ имеющихся знаний младших школьников, на примере одной из школ города Пензы, и определен маршрут их краеведческого развития средствами предмета «Окружающий мир».

Методы исследования: теоретический анализ, анкетирование, прогнозирование. Представленные методические рекомендации и выводы не охватывают описание всех путей, необходимых для развития знаний младших школьников о территориях родного края, однако содействуют определению взгляда на проблемы формирования патриотических чувств с позиции необходимости их четкого определения и понимания условий их совершенствования. Результатом становления патриотических чувств младших школьников должны стать: приобретение информационной компетентности обучающегося с целью обогащения их взгляда на историю происхождения названий городов Пензенской области, особенности занятий людей и имеющихся достопримечательностях.

Теоретическая значимость заключается в определении упорядоченности в компонентах, определяющих патриотические чувства обучающихся. За основу суждений приняты компоненты: когнитивный (знание о принадлежности к данной территории); ценностной (смысловой (отношение к принадлежности: позитивное, негативное); эмоциональный (приятие или неприятие своей принадлежности к данной территории, владение информацией о достопримечательностях городов и знаменитых людях); деятельностный (поведенческий (гражданская активность и участие в волонтерских и социальных проектах, направленных на преобразование территории городов). Практическая значимость заключается в возможности уточнения содержания знаний о городах Пензенской области и отборе методических приемов и форм, обеспечивающих становление патриотических чувств обучающихся начальной школы.

*Ключевые слова:* краеведческое поведение, гражданская идентичность, достопримечательности городов Пензенской области, социальная активность, кейс-задачи, краеведение.

## Введение

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, предполагает, что первым шагом к реализации данной стратегии является краеведение, по той причине, что родной край является для человека той средой, в которой он проходит первичную социализацию. Краеведение не просто совокупностью сведений о какой-либо конкретной территории, но и является школой воспитания обучающихся [6]. Цели гражданского воспитания реализуются в целостном педагогическом процессе образовательной организации с учетом возрастных возможностей и особенностей детей [1]. В формировании гражданской идентичности ключевую роль играет курс «Окружающий мир». Программа курса определяет одну из целей: духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина России, понимание своей принадлежности к Российскому государству, проявление уважения к истории, культуре, традициям народов РФ; освоение младшими школьниками мирового культурного опыта по созданию общечеловеческих ценностей, законов и правил построения взаимоотношений в социуме; обогащение духовного опыта обучающихся. Вопрос о содержании и формах работы по становлению краеведческой культуры младших школьников в урочной и внеурочной работе является актуальным в педагогической теории и практике. Пензенская область отличается многообразием населенных пунктов городского и поселкового вида. Названия населенных пунктов связаны с национальностями людей, проживающих на данных территориях, имеют многовековые традиции, и отличительные атрибуты (гербы, символы, традиции). Многообразие исторически сформировавшихся территорий Пензенской области представляет интерес для младших школьников.

## Материалы и методы исследования

В условиях реализации историко-культурного стандарта особое место занимает региональный компонент исторического образования, в своем содержании отражающий своеобразие истории и культуры народов и регионов Российской Федерации [5]. Невозможно показать историю России как неотъемлемую часть мирового исторического процесса, не сформировав прежде представление истории родного края как часть истории многонационального российского государства. Вместе с тем в контрольных измерительных материалах всероссийской проверочной работы по курсу «Окружающий мир» проверяемым элементом содержания является история родного края [7]. Что делает региональный компонент обязательным требованием современного образовательного процесса. Материалы ФГОС НОО, устанавливая требования к достижению обучающимися на уровне ключевых понятий предметных результатов, сформированных в систему краеведческих знаний обучающихся,

которые напрямую определяют степень сформированности патриотических чувств учащихся, их гражданскую идентичность [9]. По мнению Л.Д. Бобылевой, А.В. Мирнова, А.А. Плешакова под патриотическими чувствами понимается «эмоционально окрашенное отношение к своей Родине, имеющее практическую направленность и служащее внутренним стимулом деятельности человека в сочетании с высшими духовными ценностями» [6]. Краеведческое поведение определяется потребностью изучения родного края, его истории, культуры и природных богатств. Результатом сформированности такого поведения, по мнению Новикова Н.И., Шмидта С.О, является формирование уважительного отношения к семье, населённому пункту, региону, в котором проживают дети, к России, её природе и культуре, истории и современной жизни, осознание ребёнком ценности, целостности и многообразия окружающего мира, своего места в нём [10]. Выбор маршрутов предполагает посещение музеев, выставочных залов, проведение квест-игр, викторин, встреч с представителями географических сообществ, выполнение исследовательских работ и проектов краеведческой направленности, что в полной мере определяет эмоционально-ценностное развитие младших школьников.

## Результаты и обсуждения

Для выявления уровня знаний младших школьников о территориях родного края в 2024-2025 учебном году проведена диагностика учащихся вторых классов. Цель диагностики – анализ проявления интереса и уважения к истории городов Пензенской области, традициям, обычаям и праздникам.

Учащиеся, которые выбраны для проведения диагностики начали изучение территории родного края с 1 класса на уроках Окружающего мира в темах: «Что такое Родина», «Моя малая родина», «Что мы знаем о народах России». Среди вторых классов было опрошено 34 человека (100%). В первом задании было предложено назвать наиболее известные города Пензенской области. 57% обучающихся смогли назвать 1, 2 или 3 города. 36% младших школьников, не смогли назвать города региона. 7% обучающихся назвали города, не относящиеся к территории Пензенской области, среди них Москва, Уфа, Саратов. Во втором задании нужно соотносить достопримечательности с названием городов Пензенской области. 4,7% детей соотносили достопримечательности (музеи, памятники) правильно, 88,3% правильно указали достопримечательности, но не смогли соотносить их с городами Пензенской области. Следующий вопрос был «Хотел бы ты побывать на каком-то из названных городов Пензенской области?», чтобы узнать мотивацию учащихся к изучению городов. (92,6%) ответили да, (5,3%) ответили «не знаю», (2,1%) ответили «нет». Данные позволяют сказать, что учащихся интересуют города и их

достопримечательности. В четвёртом задании был задан вопрос «Есть ли в твоём доме изделия народных мастеров из разных городов Пензенской области (Абашевская игрушка, соломенная кукла, Полеологовская шкатулка и другие?», чтобы проверить эмоционально-ценностное отношение к традиционному творчеству народов. (11,7%) ответили да, среди ответов были: свистулька, кокошник, сундук, изделия из дерева, русский народный костюм, Абашевская игрушка, посуда с народными узорами. (64,9%) ответили «сомневаюсь, что есть», (23,4%) ответили «нет». В пятом задании предлагалось выбрать, какие вещи относятся к русскому народному костюму, среди вариантов были: сарафан, кокошник, калфак, камзол. (98,3%) ответили, что к русскому народному костюму относятся сарафан и кокошник, (1,7%) указали только сарафан. В шестом задании, учащимся нужно было определить, к какому народу относятся имена: Ильдар, Нариман, Кямилъ. Вопрос позволяет проанализировать личный опыт взаимодействия с людьми других национальностей, проживающих на территории края. (94,1%) указали, что данные имена татарские, (3,2%) считают имена башкирскими, (2,7%) указали, что имена бурятские, но указать территории проживания данных народов младшие школьники не смогли. В седьмом задании учащимся была предложена ситуация, в которой нужно помочь путешественнику по Пензенской области в выборе сувенира на память. Вопрос направлен на анализ знания культурных источников родного края. Учащиеся предложили выбрать в качестве сувениров: фотографии и магнитики с достопримечательностями города, русский народный костюм, матрёшки, посуду с народными узорами, Абашевскую игрушку, сладости Пензенской кондитерской фабрики, деревянные народные сувениры, флаг города.

Результаты диагностирования обучающихся вторых классов, выявили необходимость создания краеведческих маршрутов уже с первого класса. Для формирования интереса к территориям Пензенской области можно организовать Этногостиную, в ходе посещения которой учащиеся смогут изучить национальные праздники, узнать о происхождении праздника и его проведении на территориях Пензенской области [3]. Формирование эмоционально-ценностного отношения к традиционному народному творчеству лучше организовать через экскурсии в музеи народного творчества городов Пензенской Области р.п. Лунино, Сердобск, Спасск, где учащиеся могут поучаствовать в мастер-классах по созданию Абашевской игрушки, соломенной куклы, пуховязания. Также можно организовать фестиваль «Дружба городов», в ходе которого учащиеся совместно с представителями других национальностей примут участие в творческих номерах и увидят уникальность народов, проживающих в разных областях Пензенской области. Учащиеся должны уметь строить общение с представителями других народов, в рамках формирования это-

го умения следует организовывать встречи с людьми разных населенных пунктов, чтобы была возможность узнать интересующие вопросы о их жизни. Для развития личного опыта общения между народами можно запустить проект «Эксслед по малым городам России», в процессе которого можно познакомиться с проблемами малых городов. Важно, чтобы учащиеся знали культурное наследие родного края, так как это достояние всех народов, в рамках этого можно организовать экскурсии в Литературный музей, музей А.Н. Радищева, картинную галерею им. К.А. Савицкого, музей-заповедник «Тарханы». В процессе экскурсий можно проводить викторины по изученным новым фактам, работать с дневниками исследователя, решать кейс-задачи, чтобы учащиеся могли закрепить полученные знания [1]. Остановимся на кейс-задачах, которые можно использовать при изучении о территории Пензенской области. Кейс 1 начинается с поисковой задачи. Серёжа и Ксюша приехали в село к бабушке. Ребята решили устроить пикник недалеко от сада. С собранными припасами они отправились в путь. Добравшись до опушки сада, они уселись на траву. Ксюша внимательно осмотрела окрестности и заметила небольшой белый листок. Он был слегка порван и выглядел очень старым, на нём было написано: "Никифору Ивановичу Пестрову". — Кто же это? — спросила Ксюша с любопытством. — Точно! Когда мы заезжали в село, я видел знак, там была указана эта фамилия, но я не могу вспомнить, — вздохнул Серёжа. — Думаю, эта фамилия как-то связана с селом нашей бабушки! — воскликнула Ксюша с энтузиазмом. Давайте отправимся к нашим ребятам и поможем им узнать название этого села! Задание 1. Изучите текст и выясните, в каком районе располагается данное село. Данный район расположен в юго-восточной части Пензенской области. На севере район граничит с Городищенским районом, на востоке с Неверкинским районом, а на юге с земляками Лопатинского района. Интересный факт - данный район славится резными кружевными узорами, которые местные умельцы создают на ставнях, крышах, беседках. Впишите название этого района. Задание 2. Найдите район, который был описан в первом задании, на карте и постройте маршрут от Пензы до данного района. Задание 3. Найдите на карте района населенный пункт, который связан с фамилией Пестров и обведите его. В задании 4 предлагается составить фотоколлаж с интересными объектами данного населенного пункта.

Кейс-2 «По просторам родной земли» также начинается с задачи. Серёжа и Надя отправились к дедушке с бабушкой в деревню. Дедушка вышел их встречать в больших теплых валенках. Тогда ребята очень заинтересовались ими, начали расспрашивать дедушку о том, где они появились, как давно. Тогда дедушка начал рассказывать, что родиной настоящих валенок принято считать село расположенное в Бессоновском районе в восточной части Пензенской области. На востоке данный

район граничит с Городищенским районом, на севере с Лунинским районом и на северо-западе с Мокшанским районом. Данное село было основано в 1685 году Фёдором Ивановичем Чемодановым, который позже служил пензенским воеводой. Сереже и Наде стало очень интересно, что же это за село и как оно связано с валенками. Ребята предлагают вам узнать об этом вместе с ними! Задание 1. Прочитайте текст, подчеркните название села, которое считается родиной пензенских валенок. Задание 2. Найдите село, которое было описано в первом задании. Подчеркните название села на карте и постройте маршрут от г. Пензы до Чемодановки. Задание 3. Узнайте информацию о памятнике валенкам, подготовьте фотографию объекта. Кейс-задачи позволяют разнообразить деятельность обучающихся на уроке и во внеурочной

работе. В процессе их выполнения, младшие школьники изучают карту Пензенской области, запоминают названия населенных пунктов, знакомятся с их достопримечательностями и культурой.

### Выводы

Краеведение стало неотъемлемым элементом регионального компонента образовательных стандартов, отражающим своеобразие края [2]. Информация о достопримечательностях, знаменитых людях края, социальных событиях в современном образовании являются средством разностороннего и гармоничного развития личности, важнейшей основой патриотического воспитания, духовно-нравственных, гражданских и мировоззренческих качеств младшего школьника.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Барашкина С.Б. Кейс-технологии в процессе ознакомления младших школьников с особенностями родного края. В сборнике: Социально-педагогические вопросы образования и воспитания. Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары. 2024. С.123-125.
2. Барашкина С.Б. Стажировочная площадка как форма взаимодействия с учителями – стажерами по вопросу изучения краеведческого материала в курсе «Окружающий мир». В сборнике: Педагогический институт имени В.Г. Белинского: Традиции и инновации. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Пенза. 2022. С.24-27.
3. Барашкина С.Б., Кольдина Е.Г. От воспитательного мероприятия к социальному событию. Педагогический журнал. 2023. Т.13, №5-1. С. 92-99.
4. Барашкина С.Б., Никитина В.В. Выбор форм патриотического воспитания младших школьников в современной школе. // Всероссийская научно-практическая конференция «Педагогический институт им. В.Г. Белинского: Современный ребёнок: вопросы обучения, воспитания, социализации"/»/ учредитель: ФГБОУ ВО "Пензенский государственный университет". - Пенза: Пензенский гос. ун-т, 2024. С.16-19.
5. Милькевич О.А. Реализация задач государственной образовательной политики в вопросах воспитания в деятельности регионального педагогического вуза // Вестник педагогических наук. 2022. № 4. С. 128 – 132.
6. Муськина А.А., Барашкина С.Б. Знания и научный прогресс: новые подходы и актуальные исследования. Сборник научных трудов по материалам XI Международной научно-практической конференции (г. Анапа, 24 января 2024 г.). – Анапа: Изд-во «НИЦ ЭСП» в ЮФО, 2024. - 28 с.
7. Никитина В.В., Барашкина С.Б. Проблемы краеведческого образования младших школьников при подготовке к итоговой аттестации. // Студенческий: электрон.научн. журн. 2023. № 27(239). С. 32-35.
8. Никитина В.В., Барашкина С.Б. Активизация процесса гражданского воспитания младшего школьника в курсе «Окружающий мир». В сборнике: Педагогический институт имени В.Г. Белинского: традиции и инновации. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 84-летию Педагогического института имени В.Г. Белинского Пензенского государственного университета. Пенза, 2023. С.171-173
9. Щербакова Н.Е., Никитина В.В. Формирование гражданской принадлежности и патриотических чувств у детей [Электронный ресурс] // Современные образовательные практики в студенческих исследованиях: сборник материалов I Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника. Киров. 2023. С.162-168
10. Шмидт О.С. «Краеведение - это всегда краелюбие» <https://his.1sept.ru/2004/22/4.htm>

© Барашкина Светлана Борисовна (estestvoznanie@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

**Благодетелева Надежда Константиновна**

старший преподаватель, Финансовый университет при  
Правительстве Российской Федерации, Москва  
Blagodeteleva@bk.ru

### IMPLEMENTATION OF MODERN PRINCIPLES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION

**N. Blagodeteleva**

*Summary:* The article considers the transformation of methodological approaches to teaching foreign languages in higher education. The transition from traditional grammar-translation methods to communicative-oriented teaching with a professional focus is analyzed. The author explores modern principles of organizing language education: individualization of the educational process, digitalization of the educational environment, intercultural orientation, professionalization of language training. The key challenges of teaching a foreign language in non-linguistic universities are identified: limited amount of study time, heterogeneity of students' language training, motivational deficit. Particular attention is paid to didactic strategies for increasing the effectiveness of language teaching: simulation modeling of professional situations, implementation of case analysis technology, use of digital educational platforms, integration of a foreign language component into project activities. The need for a systematic approach to the transformation of language education in higher education is substantiated.

*Keywords:* Foreign language, higher education, communicative approach, professionally oriented learning, digitalization of education, individualization of learning, intercultural competence, student motivation, non-linguistic university, language competence.

*Аннотация:* В статье рассматривается трансформация методологических подходов к преподаванию иностранных языков в высшей школе. Анализируется переход от традиционных грамматико-переводных методик к коммуникативно-ориентированному обучению с профессиональной направленностью. Автор исследует современные принципы организации языкового образования: индивидуализацию учебного процесса, цифровизацию образовательной среды, межкультурную ориентированность, профессионализацию языковой подготовки. Выявлены ключевые вызовы преподавания иностранного языка в неязыковых вузах: ограниченный объем учебного времени, гетерогенность языковой подготовки студентов, мотивационный дефицит. Особое внимание уделяется дидактическим стратегиям повышения эффективности языкового обучения: имитационному моделированию профессиональных ситуаций, внедрению технологии кейс-анализа, использованию цифровых образовательных платформ, интеграции иноязычного компонента в проектную деятельность. Обосновывается необходимость системного подхода к трансформации языкового образования в высшей школе.

*Ключевые слова:* иностранный язык, высшее образование, коммуникативный подход, профессионально-ориентированное обучение, цифровизация образования, индивидуализация обучения, межкультурная компетенция, мотивация студентов, неязыковой вуз, языковые компетенции.

Эволюция методологии преподавания иностранных языков в высшей школе характеризуется фундаментальной трансформацией парадигмальных оснований данного процесса. Доминирующее положение в современной лингводидактике, по мнению Ю.Г. Давыдовой, занимает коммуникативный подход, предполагающий погружение обучающихся в аутентичную языковую среду с акцентом на развитие функциональных речевых компетенций. Данный подход принципиально отличается от традиционных грамматико-переводных методик тем, что языковые структуры осваиваются не изолированно, а в контексте решения конкретных коммуникативных задач, имитирующих реальные ситуации общения [6].

О.Ф. Родин отмечал, что безусловным императивом современного языкового образования стала индивидуализация учебного процесса, предполагающая учет когнитивных особенностей, уровня языковой подготовки и темпа освоения материала каждым студентом. Диф-

ференциация обучения реализуется через вариативность учебных задач, уровневую градацию материала и множественность форматов его представления. Особую значимость данный принцип приобретает в контексте работы с гетерогенными группами, где наблюдается существенная диверсификация языковых компетенций обучающихся [17].

Технологический аспект лингводидактики испытывает значительное влияние цифровизации образовательной среды. Т.А. Ивашкина в своем исследовании говорила о том, что интеграция информационно-коммуникационных технологий в процесс языкового образования трансформирует традиционные форматы взаимодействия между преподавателем и студентом, расширяет диапазон доступных учебных материалов и создает условия для формирования аутентичной лингвистической среды. Цифровые инструменты позволяют моделировать ситуации межкультурной коммуникации, обеспечивают доступ к актуальным языковым корпусам и фасилитиру-

ют интерактивное взаимодействие между обучающимися [7].

Межкультурная ориентированность, как утверждала исследователь Н.Д. Гальскова, является неотъемлемым компонентом современной концепции языкового образования. Язык рассматривается не только как лингвистическая система, но и как транслятор культурных кодов, ценностей и национальной специфики мировосприятия. Формирование межкультурной компетенции становится интегративной целью языкового обучения, что предполагает освоение студентами социокультурного контекста изучаемого языка, развитие эмпатии и толерантности к альтернативным культурным парадигмам [5].

Профессионализация языкового образования отражает общую тенденцию к прагматизации высшего образования. Курсы иностранного языка в современной высшей школе, по мнению Н.В. Абрамовой, приобретают выраженную профессиональную направленность, интегрируются с профильными дисциплинами и ориентируются на формирование специализированных коммуникативных компетенций. Реализация данного принципа осуществляется через использование профессионально ориентированных текстов, моделирование коммуникативных ситуаций, характерных для конкретной профессиональной сферы, и освоение специализированного терминологического аппарата [3].

Образовательный контекст неязыкового высшего учебного заведения создает специфические условия для лингводидактической деятельности, требующие особых методологических подходов и организационных решений. Ключевым ограничивающим фактором выступает дефицит учебного времени, отводимого на освоение иностранного языка в учебных планах технических, экономических, медицинских и других неязыковых специальностей. Данное обстоятельство обуславливает необходимость максимальной интенсификации учебного процесса, оптимизации содержания языковых курсов и применения методик ускоренного формирования целевых компетенций. Временные ограничения стимулируют преподавателей к тщательному отбору наиболее релевантного языкового материала, сфокусированного на профессиональных коммуникативных потребностях будущих специалистов [18].

Существенным вызовом для организации эффективного обучения выступает гетерогенность языковой подготовки студентов, поступающих в неязыковые вузы. Диапазон входных компетенций может варьироваться от начального до продвинутого уровня, что создает значительные трудности при формировании учебных групп и выборе оптимальной траектории обучения. Разноуровневость языковой подготовки зачастую приводит к снижению мотивации как у слабых студентов, испытываю-

щих затруднения в освоении материала, так и у сильных, не получающих достаточного стимула для дальнейшего прогресса. Данная проблематика актуализирует потребность в дифференцированном подходе к организации учебного процесса, применении многоуровневых учебных материалов и использовании адаптивных образовательных технологий [9].

Профессиональная ориентированность выступает императивом языкового образования в неязыковом вузе, особенно в сфере международного бизнеса. Интеграция языковой подготовки в общий контекст профессионального образования требует тесной координации между языковыми и профильными кафедрами, что не всегда реализуется в практике работы вузов. Эффективное освоение иностранного языка студентами бизнес-специальностей предполагает погружение в профессиональный дискурс, освоение специфической терминологии, развитие коммуникативных навыков, релевантных для конкретных бизнес-ситуаций. Данный аспект требует от преподавателей иностранного языка не только лингвистической компетентности, но и понимания основ предметной области, что создает дополнительные требования к их профессиональной подготовке.

Современная парадигма международного делового взаимодействия предъявляет комплексные требования к языковой подготовке специалистов. Фундаментальную основу коммуникативной компетенции составляют классические речевые навыки, включающие устную и письменную продукцию, перцепцию аутентичной речи и понимание профессионально ориентированных текстов. Особую значимость приобретает сбалансированное развитие указанных речевых умений, поскольку профессиональная коммуникация в международном бизнесе предполагает их интегрированное применение. Современный специалист должен уметь воспринимать информацию из различных источников, критически анализировать ее содержание и эффективно транслировать собственную позицию как в устном, так и в письменном формате [14].

Специфика делового взаимодействия в международной среде актуализирует потребность в формировании особых коммуникативных умений, связанных с ведением переговоров, презентацией бизнес-проектов, участием в профессиональных дискуссиях и модерацией деловых мероприятий. Согласно Н.Л. Стеняшиной с соавторами, данные навыки выходят за рамки общезыковой компетенции и требуют освоения конвенциональных коммуникативных практик, принятых в международном бизнес-сообществе. Существенное значение имеет овладение стратегиями убеждения, техниками аргументации и методами преодоления коммуникативных барьеров с учетом межкультурных различий коммуникативного поведения представителей различных

деловых культур [19].

Студенческая аудитория современного неязыкового вуза представляет собой гетерогенную социальную общность, характеризующуюся значительной вариативностью входных языковых компетенций, когнитивных стилей обучения и мотивационных установок. Диверсификация контингента обучающихся обусловлена рядом социокультурных, демографических и образовательных факторов. Значительная часть студентов демонстрирует недостаточный уровень базовой языковой подготовки, что может быть связано с региональными диспропорциями в качестве школьного образования, особенностями предыдущего учебного опыта и неравномерным доступом к языковым ресурсам на довузовском этапе обучения. Одновременно с этим формируется категория студентов с высоким уровнем языковой компетенции, сформированным благодаря дополнительному образованию, участию в международных образовательных программах или билингвальному семейному окружению [20].

Психологический профиль современного студенчества также отличается существенной неоднородностью. Исследования когнитивных стилей обучающихся выявляют значительные различия в стратегиях восприятия и обработки информации: от аналитического до холистического подхода, от визуального до кинестетического канала восприятия, от индуктивного до дедуктивного способа мышления. Данная дифференциация актуализирует проблему адаптации методических подходов к индивидуальным особенностям студентов. А Л. Морозова отмечала, что особую значимость приобретает учет специфики цифрового поколения студентов, характеризующегося клиповым мышлением, высокой потребностью в мультимедийном контенте и предпочтением интерактивных форматов взаимодействия. Материально-техническая инфраструктура языкового образования в неязыковых вузах демонстрирует значительные различия в уровне своего развития. Передовые образовательные учреждения располагают комплексом специализированных лингафонных кабинетов, мультимедийных аудиторий и компьютерных классов с лицензионным программным обеспечением для языкового обучения. Такие технические комплексы создают условия для полноценной интеграции цифровых технологий в образовательный процесс, реализации иммерсивных методик и обеспечения непрерывной языковой практики. Функциональные возможности современного оборудования позволяют моделировать аутентичные коммуникативные ситуации, организовывать синхронное взаимодействие с носителями языка и создавать персонализированные образовательные траектории с учетом индивидуального темпа освоения материала [13].

П Д. Абдурахманова, П Г. Идрисова, Я М. Саидова ут-

верждали, что содержательный аспект языкового образования регламентируется учебными программами, которые отражают требования федеральных государственных образовательных стандартов и внутривузовские концепции языковой подготовки. Современные учебно-методические комплексы стремятся интегрировать коммуникативный подход с профессиональной ориентированностью языкового материала. Наблюдается тенденция к модульной организации учебного контента, предполагающей выделение базового и вариативного компонентов, что создает предпосылки для дифференциации обучения с учетом профиля подготовки и уровня языковой компетенции студентов [1].

Методическое сопровождение языковых курсов представлено разнообразными учебными материалами, включающими традиционные печатные пособия, электронные образовательные ресурсы и интерактивные обучающие системы. С.В. Резниченко отмечала, что инновационным направлением развития учебно-методической базы становится создание цифровых образовательных платформ, интегрирующих функции представления учебного контента, оценки достижений студентов и организации коммуникативного взаимодействия. Существенным вызовом для разработчиков учебно-методических материалов становится необходимость обеспечения баланса между академическим качеством контента и его привлекательностью для цифрового поколения студентов, привыкших к динамичным, визуально насыщенным форматам представления информации [16].

Мотивационный дефицит представляется одним из ключевых барьеров в освоении иностранного языка студентами неязыковых специальностей. По мнению О.А. Минеевой, данная проблема имеет комплексную этиологию, включающую как внешние, так и внутренние факторы. Исследование мотивационных установок обучающихся выявляет их преимущественно инструментальный характер: для значительной части студентов изучение языка воспринимается лишь как формальное требование учебной программы, не имеющее непосредственной связи с будущей профессиональной реализацией. Отсутствие интеграции языковой подготовки в общий профессиональный контекст приводит к снижению субъективной ценности языковых компетенций в восприятии обучающихся. Мотивационная проблематика усугубляется несоответствием между содержанием учебного материала и коммуникативными потребностями современных студентов, ориентированных на прагматические языковые навыки, применимые в реальных жизненных ситуациях [12].

Мотивационный дефицит представляется одним из ключевых барьеров в освоении иностранного языка студентами неязыковых специальностей. Данная проблема

имеет комплексную этиологию, включающую как внешние, так и внутренние факторы. Исследование мотивационных установок обучающихся выявляет их преимущественно инструментальный характер: для значительной части студентов изучение языка воспринимается лишь как формальное требование учебной программы, не имеющее непосредственной связи с будущей профессиональной реализацией. Отсутствие интеграции языковой подготовки в общий профессиональный контекст приводит к снижению субъективной ценности языковых компетенций в восприятии обучающихся. Мотивационная проблематика усугубляется несоответствием между содержанием учебного материала и коммуникативными потребностями современных студентов, ориентированных на прагматические языковые навыки, применимые в реальных жизненных ситуациях [8].

Эмпирическое исследование студенческого восприятия образовательного процесса выявляет амбивалентное отношение к текущей практике языкового обучения. Контент-анализ материалов анкетирования 478 студентов различных неязыковых направлений демонстрирует концептуальный разрыв между декларируемой студентами высокой значимостью иностранного языка для карьерного развития и их относительно низкой удовлетворенностью актуальными форматами обучения. Когнитивный диссонанс проявляется в признании теоретической ценности языковых компетенций при одновременном скептическом отношении к практической эффективности образовательного процесса.

Семантический анализ нарративов студенческих интервью позволяет идентифицировать доминантные паттерны восприятия. Наиболее частотными критическими замечаниями являются указания на избыточную теоретизированность курсов, дефицит интерактивных форматов обучения и недостаточную релевантность языкового материала для будущей профессиональной деятельности. Показательно, что студенты с высоким уровнем языковой компетенции отмечают недостаточную дифференциацию учебного материала, не позволяющую реализовать индивидуальную образовательную траекторию.

Одновременно с этим выявляются позитивные аспекты восприятия: студенты высоко оценивают профессиональную компетентность преподавателей, качество базовых учебных материалов и поддерживающую психологическую атмосферу занятий. Особую ценность для обучающихся представляют элементы проблемного обучения, ситуационные кейсы, моделирующие профессиональные контексты, и возможность участия в международных проектах, обеспечивающих практическое применение языковых навыков.

Исследование преподавательской рефлексии от-

носителем эффективности применяемых методик обнаруживает трансформационные тенденции в профессиональном сознании педагогического сообщества. Глубинные интервью с 37 преподавателями иностранных языков неязыковых вузов демонстрируют постепенный отход от традиционных грамматико-переводных методик в пользу коммуникативного подхода с элементами профессиональной ориентации. Преподаватели отмечают позитивное влияние технологической интеграции на вовлеченность студентов, но одновременно выражают обеспокоенность относительно поверхностного восприятия материала и снижения концентрации внимания у "цифрового поколения". Преподаватели идентифицируют необходимость развития собственных цифровых компетенций, освоения междисциплинарных подходов и более глубокого понимания профессионального контекста обучающихся для эффективной реализации принципа профессиональной ориентированности языкового образования.

Фундаментальная трансформация образовательной парадигмы в сфере языковой подготовки студентов неязыковых специальностей обуславливает необходимость переосмысления дидактических стратегий в пользу коммуникативно-ориентированных моделей обучения. Имитационное моделирование профессиональных ситуаций в формате ролевых игр создает когнитивную среду для контекстуализации языковых навыков, актуализируя механизмы прагматической адаптации речевых конструкций к конкретным коммуникативным задачам. Методологическое значение данного подхода определяется его способностью преодолевать искусственность учебной коммуникации, формируя аутентичный дискурсивный контекст, стимулирующий спонтанное речепроизводство [10].

П.Д. Абдурахманова в своем исследовании говорила о том, что особую дидактическую ценность представляет внедрение технологии кейс-анализа, основанной на исследовании лингвистических аспектов реальных профессиональных ситуаций. Интеграция кейс-метода в учебный процесс способствует формированию комплексных коммуникативных компетенций, включающих навыки критического анализа информации на иностранном языке, аргументированного изложения позиции и принятия решений в условиях лингвистической неопределенности. Структурирование учебного материала в формате кейсов активизирует когнитивные процессы высшего порядка, способствуя переходу от репродуктивных моделей усвоения языка к продуктивно-креативным стратегиям лингвистического мышления [2].

Цифровая трансформация языкового образования, по мнению Л.В. Бадрызловой, представляет собой комплексный процесс интеграции информационно-коммуникационных технологий в учебно-методический кон-

тинуум. Современные онлайн-платформы языкового обучения функционируют как экосистемы, объединяющие инструменты для развития всех аспектов языковой компетенции. Методологический потенциал таких платформ определяется их адаптивностью к индивидуальным образовательным траекториям, возможностью непрерывного мониторинга прогресса и гибкостью в конфигурировании учебного контента. Интеграция образовательных платформ в учебный процесс неязыкового вуза требует разработки институциональной стратегии цифровизации, предусматривающей не только техническое внедрение, но и концептуальную адаптацию педагогических подходов к новой технологической реальности [4].

Т.И. Краснова отмечала, что виртуальные симуляции и дополненная реальность представляют авангардное направление цифровой дидактики, создающее иммерсивную среду для языкового обучения. Методологическая ценность данных технологий заключается в их способности моделировать аутентичные коммуникативные ситуации, недоступные в традиционном учебном процессе. Виртуальная симуляция профессиональных контекстов обеспечивает экспериментальное пространство для отработки специализированных коммуникативных навыков без риска коммуникативных неудач в реальных ситуациях. Интеграция элементов дополненной реальности в языковое обучение способствует визуализации абстрактных лингвистических концептов и созданию мультимодальных ассоциативных связей, оптимизирующих процессы запоминания языкового материала [11].

Профессионализация языковой подготовки студентов неязыковых специальностей требует переориентации дидактических материалов на аутентичные профессиональные контексты. Методологический базис данного подхода определяется теорией контекстного обучения, предполагающей моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. Учебные материалы, основанные на реальных бизнес-кейсах, формируют не только лингвистические компетенции, но и специфические когнитивные схемы, отражающие особенности профессионального мышления.

Разработка профессионально-ориентированных учебных материалов представляет собой междисциплинарный проект, требующий коллаборации лингвистов-методистов с экспертами в соответствующих предметных областях. Концептуальная основа таких материалов должна отражать актуальные тенденции профессиональной сферы, формируя у студентов понимание современной терминосистемы и дискурсивных особенностей профессиональной коммуникации. Особую методологическую ценность представляет интеграция в учебные материалы аутентичных документов,

отражающих реальную практику профессиональной деятельности: технической документации, бизнес-корреспонденции, аналитических отчетов. Интеграция иноязычного компонента в проектную деятельность студентов создает аутентичный контекст для применения языковых навыков в процессе решения профессиональных задач. Методологическая ценность данного подхода определяется его способностью трансформировать язык из объекта изучения в инструмент познания и профессиональной коммуникации. Проектная деятельность с использованием иноязычных источников способствует формированию интегративных компетенций, объединяющих предметно-специализированные знания и умения с лингвистическими навыками.

Исследователь Райкул А.А. отмечал, что организация проблемно-ориентированных языковых конкурсов стимулирует развитие состязательной мотивации и профессионального творчества. Методологический потенциал конкурсных форматов заключается в их способности активизировать самостоятельную исследовательскую деятельность студентов, стимулировать творческое применение языковых навыков и формировать навыки публичных выступлений на иностранном языке. Эффективная организация языковых конкурсов предполагает диверсификацию форматов, отражающую различные аспекты языковой компетенции: от письменных эссе до устных презентаций, от индивидуальных проектов до командных соревнований [15].

Стратегическое партнерство с международными компаниями создает аутентичный контекст для практического применения языковых навыков в профессиональной среде. Методологическая ценность такого сотрудничества определяется его способностью демонстрировать прагматическую ценность языковых компетенций для карьерного развития, формируя устойчивую инструментальную мотивацию. Интеграция представителей международного бизнеса в образовательный процесс может реализовываться через различные форматы: от гостевых лекций до организации профессиональных стажировок, от совместных проектных лабораторий до программ корпоративного наставничества.

Создание международных образовательных треков формирует долгосрочную мотивационную перспективу, связывающую языковые компетенции с возможностями академической мобильности. Методологический потенциал данного направления определяется его способностью интегрировать языковую подготовку в общую стратегию профессионально-личностного развития студента. Эффективная реализация международных образовательных программ требует системного подхода, включающего создание институциональных партнерств с зарубежными вузами, разработку интегрированных учебных планов и формирование инфраструктуры ака-

демической мобильности.

Современное обучение иностранному языку в высшей школе претерпевает фундаментальную трансформацию, характеризующуюся переходом от традиционных грамматико-переводных методик к коммуникативно-ориентированному подходу с профессиональной направленностью. Анализ показал, что эффективность языкового образования в неязыковых вузах определяется комплексным взаимодействием методологических, психологических и организационных факторов. Исследование выявило существенные вызовы в преподавании иностранного языка: ограниченный объем учебного времени, гетерогенность языковой подготовки студентов и преобладание инструментальной

мотивации. Эмпирические данные демонстрируют когнитивный диссонанс в восприятии студентами языкового образования – признание теоретической ценности при скептическом отношении к практической эффективности.

Интеграция цифровых технологий в языковое образование трансформирует традиционные форматы обучения, однако требует переосмысления педагогических стратегий и развития новых компетенций преподавателей. Особую значимость приобретает межкультурная ориентированность и профессионализация языкового образования, позволяющие подготовить конкурентоспособных специалистов для международной профессиональной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абдурахманова П.Д., Идрисова П.Г., Саидова Я.М. Ведущие тенденции реализации языкового образования в отечественной образовательной системе // МНКО. – 2021. – № 4 (89). – С. 7–10.
2. Абдурахманова П.Д., Оздеаджиева Т.М., Гасайнаева Э.З. Интеграция кейс-метода в процесс формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-1. – С. 12–15.
3. Абрамова Н.В. Иностранный язык как инновационный драйвер в современной парадигме высшего образования // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2022. – № 1. – С. 20–24.
4. Бадрызлова Л.В., Глухарева Е.А. Цифровая трансформация процесса обучения школьников иностранным языкам // Молодой ученый. – 2022. – № 51 (446). – С. 168–171.
5. Гальскова Н.Д. Личностно-развивающий потенциал межкультурного подхода к обучению иностранным языкам // УДК 37.091.3:811'243'27:316.612. – С. 105–112.
6. Давыдова Ю.Г. Сущность понятия «коммуникативный подход» в современной методике преподавания иностранных языков // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – № 5. – С. 802–808.
7. Ивашкина Т.А. Проблемы влияния цифровизации общества на высшее лингвистическое образование и образовательный потенциал цифровых технологий в полиязыковой подготовке студентов вузов // МНКО. – 2021. – № 1 (86). – С. 255–258.
8. Касумова Г.А., Васильева А.А. Аутентичный аудиовизуальный материал как инструмент развития коммуникативных навыков у студентов неязыковых вузов // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 5. – С. 134–140.
9. Кондрашова Н.В., Кокошникова Н.А. Обучение иностранному языку студентов с разным уровнем языковой подготовки // МНКО. – 2018. – № 4 (71). – С. 259–261.
10. Коряковцева Н.Ф. Современная парадигма профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2016. – № 14 (753). – С. 9–21.
11. Краснова Т.И. Потенциал иммерсивной виртуальной реальности в обучении иностранным языкам // МНКО. – 2023. – № 1 (98). – С. 205–208.
12. Минеева О.А., Ляшенко М.С. Исследование мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка // БГЖ. – 2018. – № 4 (25). – С. 261–264.
13. Морозова А.Л. Развитие языкового образования в неязыковых вузах России // МНКО. – 2023. – № 6 (103). – С. 181–184.
14. Панфилова В.М., Панфилов А.Н., Газизова А.И. Иноязычная компетентность как предмет исследования: теоретические подходы, сущность, структура и содержание // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2 (часть 14). – С. 3164–3169.
15. Райкул А.А. Роль метода проектов в формировании иноязычной коммуникативной компетенции // Молодой ученый. – 2024. – № 24 (523). – С. 188–191.
16. Резниченко С.В. Актуальность использования цифровых образовательных ресурсов на современном уроке английского языка // Молодой ученый. – 2023. – № 2 (449). – С. 474–476.
17. Родин О.Ф. Индивидуализация обучения при изучении иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 182–185.
18. Сергеева Н.Н., Сорокоумова С.Н. Профессионально ориентированный подход при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: сущность и принципы // Язык и культура. – 2022. – № 57. – С. 274–289.
19. Стеняшина Н.Л., Новикова Ж.С., Назмутдинова А.Р. Формирование коммуникативной иноязычной компетенции у студентов-менеджеров для участия в эффективном деловом общении // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2021. – № 4

- (20). – С. 315–323.
20. Черезова М.В., Шестакова Е.С. Педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной компетентности у студентов неязыкового вуза // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. – 2016. – № 2-2. – С. 198–205.
- 

© Благодетелева Надежда Константиновна (Blagodeteleva@bk.ru).  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СРЕДСТВ ТУРИЗМА В ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОГО СПОРТИВНОГО КЛУБА

## THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF TOURISM FACILITIES IN THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF A CHILDREN'S SPORTS CLUB

**M. Botasheva  
V. Petkov  
V. Ayubov  
F. Uzenova  
K. Bayramukov**

*Summary:* The relevance of studying the features of using the pedagogical potential of tourism facilities in the educational work of children's sports clubs is due to the poorly developed problem of pedagogical design of educational systems of educational organizations of additional education and sports clubs. The content of the article reveals the features of the organization of educational activities, which must be taken into account when designing the holistic process of personality formation of a student in a children's sports club. The developed approach to the organization of the educational activities of the children's sports club is based on the main ideas and provisions of the author's concept "Education of children and adolescents in the process of tourist activity", involving the implementation of the diactical principles of cultural conformity, naturalness, integration of cultural heritage, consistency, etc.

*Keywords:* children's sports club, pedagogical potential, tourism facilities, educational activities, pedagogical design.

**Боташева Мариям Халисовна**

Кандидат педагогических наук, доцент,  
Карачаево-Черкесский государственный университет  
Botacheva@mail.ru

**Петьков Валерий Анатольевич**

Доктор педагогических наук, профессор,  
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)  
Valerype@mail.ru

**Аюбов Валерий Хусинович**

Кандидат педагогических наук, доцент,  
Северо-Кавказская государственная академия (г. Черкесск)  
ayubov1953@mail.ru

**Узенова Фарида Муратовна**

Старший преподаватель, Карачаево-Черкесский  
государственный университет  
Uzenovafm@yandex.ru

**Байрамукوف Курманбий Изаманович**

аспирант, Карачаево-Черкесский государственный  
университет (г. Карачаевск)  
Bairamukovki@yandex.ru

*Аннотация:* Актуальность изучения особенностей использования педагогического потенциала средств туризма в воспитательной работе детских спортивных клубов обусловлена слабой разработанностью проблемы педагогического проектирования воспитательных систем образовательных организаций дополнительного образования и спортивных клубов. В содержании статьи раскрыты особенности организации воспитательной деятельности, учёт которых необходим при проектировании целостного процесса формирования личности обучающегося в условиях детского спортивного клуба. Разработанный подход к организации воспитательной деятельности детского спортивного клуба основывается на основных идеях и положениях авторской концепции «Воспитание детей и подростков в процессе туристской деятельности», предполагающих реализацию дидактических принципов культуросообразности, природосообразности, интеграции культурного наследия, системности и др.

*Ключевые слова:* детский спортивный клуб, педагогический потенциал, средства туризма, воспитательная деятельность, педагогическое проектирование.

В настоящее время в теории педагогического проектирования и практике деятельности образовательных организаций спортивной направленности разработан ряд концепций и накоплен опыт проектирования воспитательных систем образовательных организаций, однако слабо изученными остаются особенности использования педагогического потенциала средств туризма в воспитательной работе детских спортивных клубов [2,4].

В ряде научных и методических работ показано, что туризм является эффективным средством воспитания детей и учащейся молодёжи. На эффективность воспитания детей и подростков в спортивных клубах значительное влияние оказывает специфика организации воспитательно-образовательной деятельности. Однако, при организации такого рода деятельности следует учесть наличие опыта специальной туристской подготовки тренеров-преподавателей спортивных клубов [5,6].

В ходе проведённого нами пилотажного исследования установлено, что туризм представляет собой сложное социально-экономическое явление развитию которого, способствуют следующие основные факторы:

- интеграция организаций-производителей туристских услуг;
- стимулирование экономического и социокультурного развития страны и региона;
- возможность приобщения людей к культурным и историческим ценностям;

Поскольку туристская деятельность включает в себя такие виды взаимодействия как человек-общество, человек-природа, человек-культура, человек-человек, человек-история, отсюда следует, что педагогический потенциал средств туристской деятельности определяет особенности организации и содержание воспитательной деятельности как части туристского образования обучающихся.

Миссия туризма в сфере образования заключается в возможности использования педагогического потенциала средств туризма для решения задач обучения, воспитания и развития задач личности детей и подростков [1,3]. Реализация этой миссии предполагает широкое использование средств туризма в воспитательной деятельности образовательной организации.

При проектировании целостного процесса формирования личности обучающегося в условиях детского спортивного клуба нами учитывались особенности организации воспитательной деятельности, к которым следует отнести:

- индивидуальные физические и психологические особенности обучающихся;
- воспитание в природных условиях;
- культуросообразность воспитания;
- направленность на развитие толерантности;
- характер межличностных отношений;
- традиции спортивного коллектива;
- нравственный климат спортивного коллектива;
- формирование экологической культуры личности.

С учётом выделенных особенностей происходит формирование позитивного отношения коллектива спортивных педагогов и родителей к использованию средств туризма в воспитательной деятельности детского спортивного клуба.

В качестве наиболее значимых направлений воспитательной деятельности детского спортивного клуба нами определены следующие:

- воспитание когнитивных (познавательных) качеств личности: знание истории страны и родного края, знание теории и практики организации ту-

ристкой деятельности; знание о правилах поведения в экстремальных ситуациях;

- воспитание общекультурных и коммуникативных качеств личности: знание и соблюдение национальных и религиозных традиций, обычаев и обрядов; социокультурная и этнокультурная компетентность;
- воспитание качеств личности, обеспечивающих успешность жизненного и профессионального самоопределения: самостоятельность в определении жизненного и профессионального пути; смысложизненные ориентации;
- воспитание гуманистически-ориентированных качеств личности: готовность оказать помощь, милосердие, миролюбие, доброта, сострадание, альтруизм, толерантность, доброжелательность;
- воспитание духовно-нравственных качеств личности: этические нормы поведения; честность; порядочность, гражданственность; патриотизм;
- воспитание творческих качеств личности: дивергентное мышление; умение мыслить нестандартно, эрудиция, интуиция, креативность, творческая самостоятельность;
- воспитание жизнеобеспечивающих качеств личности: экономическая и финансовая грамотность; трудолюбие, хозяйственность; способности обеспечить благосостояние своей семьи;
- воспитание здоровьесберегающих и физических качеств личности: навыки ведения здорового образа жизни; физические качества, спортивные способности, проявляемые в туризме.

Для организации эффективного процесса формирования всесторонне развитой личности воспитанников клуба, необходим комплексный подход к решению задач умственного, физического, духовно-нравственного, общекультурного и эстетического воспитания. Такой подход позволит добиться единства и целостности воспитательных воздействий, сделать этот процесс гармоничным.

К основным средствам туризма, которые можно использовать в воспитательном процессе детского спортивного клуба относятся:

- эколого-природные и рекреационно-оздоровительные;
- историко-архитектурные;
- социально-культурные;
- спортивно-оздоровительные;

В ходе опытно-экспериментальной работы, проводившейся в 2020-2024 годах на базе детских спортивных клубов городов Карачаевска и Черкесска исследовалась пути внедрения средств туризма в организацию воспитательного процесса в детских спортивных клубах.

Полученные результаты позволили сделать выводы об эффективности средств туризма в воспитании детей и подростков, обозначить оптимальные пути внедрения в практику организации воспитательной деятельности таких учреждений.

Разработанный нами подход к организации воспитательной деятельности детского спортивного клуба основывается на основных идеях и положениях авторской концепции «Воспитание детей и подростков в процессе туристской деятельности», предполагающих реализацию дидактических принципов культуросообразности, природосообразности, интеграции культурного наследия, системности и др. [1].

Внедрение данного подхода и позволило получить высокие результаты в учебной, воспитательной, оздоро-

вительной и спортивной деятельности клуба. Их анализ послужил основанием для выявления организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективную реализацию потенциальных возможностей средств туризма для удовлетворения потребности детей и подростков в физическом и духовно-нравственном саморазвитии и физической рекреации.

Таким образом, использование в содержании воспитательной деятельности детского спортивного клуба педагогического потенциала туризма, включающего в себя формы, средства, методы и содержание организации туристской деятельности позволяет успешно проектировать и реализовывать на практике воспитательную деятельность в организациях дополнительного образования и клубных учреждениях спортивной направленности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ключников Ю.Ю., Петьков В.А. Моделирование воспитательной системы детского культурно-спортивного клуба // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 3 (243). С. 60-64.
2. Кочергин В. В. Пути и формы включения туризма в систему учебно-воспитательной работы общеобразовательной школы. М., 1998. 128 с.
3. Петьков В.А. Педагогическая поддержка личностного роста подростков в физкультурно-спортивной деятельности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 4 (129). С. 179-183.
4. Сергеева С.А. Туризм как эффективное средство физического и нравственного воспитания школьников: Малаховка, 1996. 224 с.
5. Халамчиев М.И., Узденова Ф.М., Петьков В.А. Модель этнокультурной подготовки бакалавров туризма // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2023. № 8 (222). С. 134-138.
6. Щербина А.В. Воспитательный потенциал детского туризма // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т.2 № 1 (58). С. 133-150.

© Боташева Мариям Халисовна (Botacheva@mail.ru), Петьков Валерий Анатольевич (Valerype@mail.ru), Аюбов Валерий Хусинович (aubov1953@mail.ru), Узденова Фарида Муратовна (Uzdenovafm@yandex.ru), Байрамук Курманбий Изаманович (Bairamukovki@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТРАДИЦИОННОГО И МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

**Бочарова Марина Николаевна**

кандидат филологических наук, Финансовый университет при правительстве Российской Федерации  
г. Москва  
mbocharova@mail.ru

## COMPARATIVE ANALYSIS OF TRADITIONAL AND MULTIMODAL METHODS IN TEACHING PROFESSIONALLY-ORIENTED READING IN ENGLISH

**M. Bocharova**

*Summary:* The article presents a comparative analysis of the effectiveness of traditional and multimodal methods in teaching professionally-oriented reading in English. Based on an experimental study involving 120 students of technical specialties (60 in the experimental and 60 in the control groups), a comprehensive assessment of the effectiveness of the multimodal approach was conducted. The study showed a significant superiority of the multimodal method in key indicators: text comprehension (an increase of 27.4% versus 10.4%), reading speed (an increase of 67 words/min versus 25 words/min), and acquisition of professional vocabulary (312 words versus 178 words). A strong positive correlation ( $r=0.78$ ,  $p<0.01$ ) was found between the frequency of using multimodal tools and the improvement in reading performance. A three-stage methodology for teaching professionally oriented reading has been developed and tested, combining traditional and digital work formats. Practical recommendations for introducing a multimodal approach into the educational process are offered.

*Keywords:* professionally oriented reading, multimodal approach, English language, digital learning technologies, professional vocabulary, learning efficiency.

*Аннотация:* В статье представлен сравнительный анализ эффективности традиционного и мультимодального методов в обучении профессионально-ориентированному чтению на английском языке. На основе экспериментального исследования с участием 120 студентов технических специальностей (60 в экспериментальной и 60 в контрольной группах) проведена комплексная оценка результативности применения мультимодального подхода. Исследование показало значительное превосходство мультимодального метода по ключевым показателям: понимание текста (прирост 27.4% против 10.4%), скорость чтения (увеличение на 67 слов/мин против 25 слов/мин), усвоение профессиональной лексики (312 слов против 178 слов). Выявлена сильная положительная корреляция ( $r=0.78$ ,  $p<0.01$ ) между частотой использования мультимодальных инструментов и улучшением показателей чтения. Разработана и апробирована трехэтапная методика обучения профессионально-ориентированному чтению, сочетающая традиционные и цифровые форматы работы. Предложены практические рекомендации по внедрению мультимодального подхода в образовательный процесс.

*Ключевые слова:* профессионально-ориентированное чтение, мультимодальный подход, английский язык, цифровые технологии обучения, профессиональная лексика, эффективность обучения.

## Введение

В современном мире владение навыками чтения профессиональных текстов на английском языке является ключевым фактором профессионального развития специалистов [1, с. 17]. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) определяет комплексный подход к обучению профессионально-ориентированному чтению, включающий различные виды работы с текстом: просмотровое, поисковое, ознакомительное и изучающее чтение.

Основная цель обучения профессионально-ориентированному чтению заключается в формировании у

учащихся навыков понимания специализированных текстов на английском языке. Развитые навыки чтения позволяют специалистам эффективно работать с профессиональной литературой, следить за новейшими разработками в своей области и успешно конкурировать на глобальном рынке труда. [2, с. 135]. В современных условиях цифровизации образования традиционные подходы к обучению чтению существенно трансформируются благодаря внедрению мультимодальных методов. Мультимодальный подход расширяет возможности работы с текстом, позволяя воспринимать профессионально-ориентированную информацию через различные каналы и форматы представления данных, что обуславливает необходимость сравнительного анализа эффективности

традиционного и мультимодального подходов в обучении профессионально-ориентированному чтению [3, с. 47].

Несмотря на растущий интерес к мультимодальным методам обучения, остается недостаточно изученным вопрос об их эффективности по сравнению с традиционными подходами именно в контексте профессионально-ориентированного чтения. Существующие исследования часто фокусируются на отдельных аспектах применения мультимодальных методов в языковом образовании, не предлагая комплексного сравнительного анализа. Важно также отметить, что внедрение мультимодальных методов сопряжено с определенными техническими, методологическими и организационными трудностями, которые требуют системного рассмотрения.

**Актуальность исследования** обусловлена возрастающей ролью профессионально-ориентированного чтения на иностранном языке в условиях глобализации и цифровизации образования. Современные требования ФГОС и рынка труда определяют необходимость эффективного освоения навыков работы с иноязычными профессиональными текстами. В этом контексте особую значимость приобретает поиск новых методов обучения, способных повысить эффективность образовательного процесса.

**Целью исследования** является оценка эффективности мультимодального метода в обучении профессионально-ориентированному чтению на английском языке в сравнении с традиционным подходом. Объектом исследования выступает процесс обучения профессионально-ориентированному чтению студентов технических специальностей.

Для достижения поставленной цели решались следующие **задачи**: анализ эволюции понятия мультимодальности в образовательном контексте, сравнительная оценка эффективности традиционного и мультимодального подходов, изучение влияния цифровых технологий на развитие навыков чтения, исследование взаимодействия различных компонентов в процессе обучения.

**Научная новизна** исследования заключается в комплексном анализе эффективности мультимодального метода в обучении профессионально-ориентированному чтению, подтвержденном экспериментальными данными. Впервые представлены количественные показатели влияния мультимодального подхода на скорость и качество усвоения профессиональной лексики.

**Теоретическая значимость** работы состоит в развитии концепции мультимодальности в контексте обучения профессионально-ориентированному чтению, уточнении понятийного аппарата и систематизации

принципов взаимодействия различных семиотических систем в образовательном процессе.

**Практическая значимость** исследования подтверждается полученными экспериментальными данными, демонстрирующими существенное повышение эффективности обучения при использовании мультимодального подхода. Результаты могут быть использованы для совершенствования учебных программ и создания новых образовательных материалов.

**Методология исследования** базируется на комплексном применении количественных и качественных методов, включая педагогический эксперимент, статистический анализ данных, контент-анализ, наблюдение и анкетирование. Достоверность результатов обеспечивается использованием современных методов математической статистики и достаточным объемом выборки.

### Основные результаты

Текст как фундаментальный элемент образовательного процесса сохраняет свою первостепенную значимость в методике преподавания иностранных языков. В контексте современной педагогики эффективное использование текстовых материалов требует соблюдения ряда ключевых принципов. Важнейшим из них является органичное сочетание лингвистического, грамматического и культурологического компонентов, интегрированных в целостную структуру, способствующую развитию коммуникативной компетенции обучающихся. Современная методика преподавания иностранных языков требует интегрированного подхода к работе с текстовым материалом, объединяющего лингвистические, грамматические и культурологические аспекты в единую структуру, направленную на развитие коммуникативной компетенции обучающихся.

Однако, расширяя понимание образовательных ресурсов за пределы только текстового формата, необходимо обратиться к более комплексным подходам к организации учебного процесса. В контексте современной российской коммуникативистики концепция "мультимодальности" в образовательном процессе требует глубокого теоретического осмысления. Существующие исследования часто ограничиваются рассмотрением взаимодействия текстового и визуального компонентов в процессе передачи информации.

Развитие терминологического аппарата в области мультимодальной коммуникации эволюционировало от понятия "креолизированный текст" к "поликодовому сообщению". В современном понимании мультимодальность представляет собой комплексное явление, охватывающее систему закономерностей и принципов взаимодействия различных знаковых систем в коммуникативном

процессе [4, с. 70].

Мультимодальный подход к обучению чтению на английском языке предполагает интеграцию вербальных компонентов (лексических единиц, грамматических структур, стилистических особенностей профессиональных текстов) с невербальными элементами (визуальными схемами, аудиоматериалами, тактильными объектами, интерактивными цифровыми ресурсами). Такая интеграция создает целостное семиотическое пространство, в котором студенты не просто декодируют англоязычный текст, но и формируют комплексное представление о профессиональных концепциях через взаимодействие с различными модальностями восприятия.

В обучении чтению на иностранном языке текст сохраняет свою фундаментальную роль как ключевой элемент образовательного процесса. Современная методика преподавания иностранных языков требует интегрированного подхода к работе с текстовым материалом, объединяющего лингвистические, грамматические и культурологические аспекты в единую структуру, направленную на развитие коммуникативной компетенции обучающихся.

Примером такого структурированного подхода может служить пятиэтапный алгоритм адаптации профессиональных текстов для мультимодальной работы. Процесс начинается с детального анализа исходного профессионального текста, выявления его структурных особенностей и определения элементов, требующих дополнительной визуализации. Далее осуществляется функциональная сегментация материала с учетом развиваемых речевых компетенций, после чего для каждого сегмента подбираются или создаются соответствующие мультимодальные компоненты – диаграммы, анимированные схемы, аудио фрагменты или интерактивные глоссарии.

Существенным аспектом алгоритма является разработка интуитивно понятной системы навигации между текстовыми и мультимодальными элементами, обеспечивающей целостное восприятие материала без когнитивной перегрузки. На основе адаптированного текста формируется комплекс учебных заданий, органично интегрирующих работу с различными модальностями и стимулирующих развитие критического мышления в профессиональном контексте.

Завершается адаптация созданием инструментов оценки эффективности мультимодальной работы с текстом, включающих критерии для анализа понимания профессионального содержания и методы отслеживания прогресса в освоении иноязычного чтения.

Сравнительный анализ традиционного и мультимодального метода в обучении профессионально-ориентированному чтению показывает существенные различия в организации образовательного процесса. В то время как традиционный подход основывается преимущественно на работе с печатными текстами, мультимодальный подход активно использует аудиовизуальные средства, сочетающие текстовый материал со звуковым сопровождением и визуальными элементами, что особенно важно при обучении профессионально-ориентированному чтению [5, с. 30].

При традиционном подходе к обучению профессиональной коммуникации основной акцент делается на индивидуальной работе с текстом, что значительно определяет характер всего образовательного процесса. Данный подход отличается выраженной текстоцентричностью, когда профессионально-ориентированные материалы становятся не просто источником новой лексики, но и основой для всей учебной деятельности.

Методология традиционного обучения строится вокруг последовательной работы с письменными источниками через чтение, перевод, анализ языковых структур и терминологических единиц. Преподаватель выступает в роли эксперта и транслятора знаний, направляя студентов в процессе освоения специализированной лексики и грамматических конструкций, характерных для профессионального дискурса.

Учебный процесс при традиционном подходе отличается высокой степенью формализации и структурированности. Студенты осваивают материал согласно заранее определенной программе с постепенным наращиванием сложности лексического и грамматического материала. Преобладающей формой деятельности становится репродуктивная работа, направленная на запоминание терминологических единиц и воспроизведение типичных для профессиональной коммуникации языковых моделей.

Традиционный подход также характеризуется превалированием письменных форм работы над устными. Практика профессионально-ориентированной коммуникации сводится преимущественно к конспектированию, реферированию и аннотированию текстов по специальности, что формирует у студентов навыки академического письма, но не всегда обеспечивает развитие спонтанной речи в профессиональном контексте.

Мультимодальный метод предполагает более разнообразные формы взаимодействия, включая ролевые игры, проектную деятельность и групповую работу. Текстовая основа обучения дополняется элементами визуализации и интерактивности, что способствует более эффективному усвоению профессиональной лексики и

развитию навыков чтения специализированной литературы.

Согласно исследованиям В.А. Сенцовой, мультимодальные тексты представляют собой эффективный инструмент в методике преподавания иностранного языка, обеспечивающий комплексное решение образовательных задач. Их применение способствует формированию как лингво-социокультурной, так и коммуникативной компетенций, одновременно создавая условия для развития различных видов речевой деятельности в искусственно созданной языковой среде. Особую ценность представляет способность мультимодальных текстов повышать учебную мотивацию студентов, развивать их эстетическое восприятие и нравственные ориентиры. При этом использование таких текстов помогает создать благоприятную рабочую атмосферу в аудитории, стимулирует творческую активность обучающихся и позволяет разнообразить формы и методы обучения [6, с. 10].

Исследования Secules, Herron и Tomasello (1992) свидетельствуют о том, что интеграция визуальных компонентов при обучении чтению позволяет обучающимся воспринимать коммуникативные нюансы и эффективнее погружаться в контекст изучаемого материала. Проведенное университетское анкетирование показало, что понимание текстов с применением мультимодальных элементов достигает 4,27 из 5 баллов, существенно превосходя показатели традиционных методик чтения [7, с. 485].

Значительный вклад в совершенствование навыков профессионально-ориентированного чтения вносят PowerPoint-презентации, которые, как отмечают Ozaslan и Maden (2013), трансформируют текстовый материал в более доступный формат, активизируя читательский интерес студентов. Результаты исследования Corbeil (2007) подтверждают, что сочетание текста с визуальными элементами в презентациях способствует углубленному пониманию прочитанного благодаря наглядности представления ключевых концепций [8, с. 640].

Wezzema и Karema (2017) выявили, что мультимодальный подход к обучению чтению на английском языке стимулирует вовлеченность студентов на протяжении всего процесса работы с текстом. Дополнительно, исследование Mthethwa (2018) продемонстрировало, что анимированные элементы при работе с профессиональной лексикой в текстах способствуют лучшему усвоению и долговременному запоминанию терминологии среди международных студентов [9, с. 12].

Согласно данным опроса, 67,4% преподавателей с опытом работы до 4 лет отметили эффективность мультимодальных техник при обучении чтению, что указывает на готовность молодых специалистов применять

интегрированный подход к текстовым материалам. Средние показатели предпочтения мультимодальных методов составили 3,72 балла для текстов с поддержкой PowerPoint и 3,93 балла для материалов с изображениями, подтверждая положительное восприятие комбинированных подходов к обучению профессиональному чтению [10, с. 8].

Существенным преимуществом мультимодального метода является возможность организации дистанционного обучения с использованием различных образовательных ресурсов - от аутентичных профессиональных текстов до онлайн-конференций. Это обеспечивает гибкость учебного процесса и позволяет студентам работать в индивидуальном темпе, используя разнообразные источники профессиональной информации [11, с. 91].

Современные мультимодальные методики способствуют развитию навыков работы с профессиональным контентом через различные каналы восприятия информации, что формирует комплексные коммуникативные компетенции в сфере профессионально-ориентированного чтения. При этом создание положительной эмоциональной атмосферы остается важным фактором, стимулирующим активное участие студентов в образовательном процессе.

Особую значимость этой методологии подтверждают исследования Nagy (2020) в области высшего образования, демонстрирующие, что мультимодальное обучение развивает критическое мышление, необходимое для анализа и интерпретации профессиональных текстов. Студенты, обучающиеся в мультимодальной среде, демонстрируют более высокий уровень аналитических навыков и способность к синтезу информации из разных источников. Согласно наблюдениям в учебных аудиториях, студенты активнее участвуют в дискуссиях, более охотно выполняют проектные работы и показывают лучшие результаты в задачах, требующих критического анализа профессиональных материалов [12, с. 280].

Реализация мультимодального метода в обучении профессионально-ориентированному чтению требует применения разнообразных педагогических технологий, которые позволяют максимально эффективно использовать потенциал различных каналов восприятия информации. Одной из наиболее результативных технологий в этом контексте является метод проектов.

Метод проектов в контексте обучения профессионально-ориентированному чтению позволяет студентам работать с разнообразными текстовыми материалами, развивая навыки поиска, анализа и презентации профессиональной информации. При подготовке проектов студенты учатся выделять ключевую информацию из технических текстов, систематизировать прочитанное и

представлять результаты в форме мультимедийных презентаций, что соответствует принципам мультимодального подхода [13, с. 130].

Например, при реализации проекта "Развитие бизнеса в условиях цифровой экономики и кризиса Ковид-19" студенты специальностей информационных технологий не только изучают англоязычные научные статьи и бизнес-модели, но и сами создают интерактивные схемы бизнес-процессов с аудиокомментариями, разрабатывают трехмерные модели, иллюстрирующие принципы построения моделей бизнес-процессов и сопровождают их терминологическими глоссариями. Такой комплексный подход обеспечивает глубокое понимание профессиональных концептов через взаимодействие с текстом на различных уровнях восприятия, что существенно повышает эффективность усвоения материала по сравнению с традиционным линейным чтением.

Технология "кейс-стади" в обучении профессионально-ориентированному чтению предполагает работу с аутентичными профессиональными текстами, описывающими реальные ситуации в прикладной сфере. Данный метод требует тщательной подготовки специализированного глоссария и развивает навыки аналитического чтения профессиональной литературы. Особенно эффективен этот метод на завершающей стадии обучения, когда студенты уже владеют достаточным объемом профессиональных знаний [14, с. 28]. Например, при работе с кейсом "Smart Factory Implementation Challenges" студенты сначала знакомятся с основным текстом технического отчета на английском языке, затем просматривают сопровождающие инфографики с ключевыми показателями внедрения, анализируют англоязычные диаграммы производственных процессов и просматривают видеопрезентацию с субтитрами от компании-разработчика. Для полного понимания кейса студентам необходимо соотнести специальную терминологию из текста (predictive maintenance systems, industrial IoT frameworks, manufacturing execution systems) с визуальными элементами схем и числовыми данными в таблицах эффективности. Такой мультимодальный подход к чтению англоязычных профессиональных материалов развивает способность обучающихся воспринимать информацию через различные каналы одновременно, что соответствует реальным условиям работы современных специалистов в международных технических проектах.

Метод дебатов в контексте обучения чтению профессиональных текстов способствует развитию навыков критического анализа прочитанного материала. Студенты учатся находить аргументы в технических текстах, формулировать на их основе собственную позицию и подкреплять ее фактами из прочитанных источников. Этот метод особенно эффективен для закрепления навыков работы с профессиональной литературой на завер-

шающем этапе обучения [15, с. 77]. Так, например, при подготовке к дебатам студенты работают с комплексом мультимодальных материалов: изучают научные статьи с диаграммами точности диагностики, анализируют интерактивные графики сравнения эффективности AI и человека-диагноста, просматривают видеоролики конференций с демонстрацией работы систем и изучают инфографику с ключевыми статистическими данными на английском языке. В ходе дебатов учащиеся опираются как на текстовую информацию, так и на визуальные доказательства, включая в свои выступления ссылки на конкретные графики, схемы алгоритмов и результаты испытаний, представленные в мультимодальных источниках. Такой подход значительно расширяет традиционное понимание чтения профессиональных текстов, включая в процесс восприятия различные каналы получения информации.

В сравнении традиционного и мультимодального методов обучения профессионально-ориентированному чтению на английском языке важно отметить положительное влияние интегрированных подходов на мотивацию студентов. Исследования, проведенные в различных культурных контекстах, демонстрируют, что применение комбинированных методик значительно повышает заинтересованность обучающихся в освоении профессиональных текстов [16].

Академические наблюдения показывают, что при использовании мультимодальных стратегий в работе с иностранным текстом у студентов возрастает самооэффективность и компетентность, что напрямую влияет на качество восприятия и анализа профессиональной литературы. Учащиеся демонстрируют более высокий уровень самомотивации и удовлетворенности процессом чтения, когда текстовый материал представлен с привлечением различных каналов восприятия.

Мультимодальный метод к обучению профессионально-ориентированному чтению способствует развитию у студентов позитивного отношения к работе с англоязычными источниками. У обучающихся формируется большая гибкость в интерпретации сложных профессиональных текстов и возрастает уверенность при работе с новой информацией на иностранном языке. Существенно улучшаются навыки коллективного анализа прочитанного, что особенно важно в профессиональных контекстах, требующих совместной работы с документацией.

Мультимодальные методики, в отличие от традиционных подходов, значительно повышают вовлеченность студентов в процесс чтения и качественно трансформируют их учебный опыт. Более того, такой подход способствует развитию коммуникативных компетенций, критического мышления и аналитических способностей

при работе с профессиональными текстами, а также формирует навыки решения профессиональных задач на основе прочитанного материала, что в современных условиях неразрывно связано с технологической грамотностью специалиста.

Наиболее прогрессивным выражением этой образовательной трансформации выступают технологии искусственного интеллекта, которые выводят мультимодальность на принципиально новый уровень. Внедрение искусственного интеллекта в процесс обучения профессиональному чтению радикально меняет формат работы с текстом. Традиционный последовательный разбор уступает место интеллектуальному анализу текстов, автоматической адаптации их сложности под уровень студента и предоставлению персонализированных рекомендаций. Прогнозируемый рост рынка искусственного интеллекта в образовании до 5,8 миллиарда долларов к 2025 году свидетельствует о значительном потенциале этих технологий в трансформации методик профессионально-ориентированного чтения.

Аудиторная работа в контексте мультимодального подхода к обучению чтению приобретает характер интерактивной дискуссии, где обсуждаются не только содержательные аспекты текстов, но и стратегии их обработки с помощью различных цифровых инструментов. Системы Socrative, Kahoot, Edmodo и Nearpad позволяют преподавателям создавать интерактивные упражнения по профессиональным текстам и оценивать их выполнение в режиме реального времени, что принципиально отличается от традиционной модели отсроченной проверки заданий.

Мультимодальные методы обучения чтению на английском языке, несмотря на их популярность и инновационность, обладают рядом существенных недостатков, которые необходимо учитывать в образовательном процессе.

Прежде всего, мультимодальный подход характеризуется высокой ресурсоемкостью. Для полноценной реализации этих методов требуется значительное техническое оснащение аудиторий, включая мультимедийное оборудование, стабильное подключение к интернету и специализированное программное обеспечение, что доступно далеко не всем образовательным учреждениям.

Другим существенным недостатком является риск информационной перегрузки обучающихся. Одновременное использование различных каналов восприятия (визуального, аудиального, кинестетического) может приводить к рассеиванию внимания, что особенно проблематично для студентов, испытывающих трудности с концентрацией внимания или имеющих определенные

когнитивные особенности.

Мультимодальные методики также страдают от методологической размытости. Из-за акцента на разнообразии форматов и средств представления материала нередко происходит снижение системности в работе над языковыми аспектами чтения, такими как лексика, грамматика и синтаксические структуры. В результате у обучающихся может формироваться фрагментарное видение языка без прочной понятийной базы.

Существенным ограничением является также высокая зависимость от цифровых технологий. При технических сбоях, отсутствии доступа к интернету или проблемах с программным обеспечением процесс обучения может быть серьезно нарушен. Это делает мультимодальный подход менее устойчивым по сравнению с традиционными методами.

Для систематического изучения эффективности различных методов обучения профессионально-ориентированному чтению, включая описанные выше подходы, было проведено комплексное исследование, методология которого представлена ниже.

#### Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на базе Финансового университета при Правительстве РФ (Москва) в течение 3 семестров (октябрь 2023 – декабрь 2024). В эксперименте приняли участие 120 студентов первого, второго, третьего курсов и магистратуры различных специальностей факультета информационных технологий и анализа больших данных в возрасте 17 – 22 лет, изучавшие английский язык.

Участники были разделены на экспериментальную (60 студентов) и контрольную (60 студентов) группы методом случайной выборки. Студенты были распределены по 12 учебным группам по 10 человек (6 групп экспериментальных и 6 контрольных).

Исходный уровень владения языком участников в обеих группах соответствовал A2-B2+ по общеевропейской шкале языковых компетенций (CEFR), что было определено по результатам входного тестирования до начала обучения в академических группах. Статистический анализ не выявил значимых различий в начальном уровне подготовки между группами ( $p > 0.05$ ).

Контрольная группа обучалась по традиционной методике с использованием стандартного учебно-методического комплекса, включающего печатные и электронные учебники, рабочие тетради и аудиоматериалы. Занятия проводились в традиционном формате: 2-4 академических часа аудиторной работы еженедельно.

Экспериментальная группа обучалась по разработанной мультимодальной методике, включающей использование интерактивных онлайн-платформ (Moodle, Google Classroom), специализированных приложений (Quizlet, ReadTheory, ReadEra), аутентичных видеоматериалов (TED Talks, BBC Learning English) и профессионально-ориентированных текстов из онлайн-библиотек ScienceDirect и IEEE Xplore. Обучение проводилось в смешанном формате: 2 – 4 академических часа аудиторной работы + 2-3 часа самостоятельной работы онлайн еженедельно.

Разработанная мультимодальная методика обучения профессионально-ориентированному чтению реализуется в три основных этапа.

Подготовительный этап направлен на определение исходного уровня владения навыками чтения и формирование базового профессионального словаря. На данном этапе происходит знакомство студентов с мультимодальными инструментами и платформами, а также освоение основных стратегий работы с профессиональными текстами. Большое внимание уделяется созданию комфортной образовательной среды и мотивации студентов к использованию новых технологий в обучении.

Основной этап характеризуется интенсивной работой с профессионально-ориентированными текстами через различные модальности восприятия. В этот период происходит активное развитие навыков поискового, просмотрового и аналитического чтения, а также существенное расширение профессионального словарного запаса. Студенты регулярно выполняют практические задания на различных онлайн-платформах и работают с интерактивными материалами, что способствует формированию устойчивых навыков профессионального чтения.

Завершающий этап фокусируется на интеграции полученных навыков и развитии самостоятельности в работе с профессиональными текстами повышенной сложности. На данном этапе студенты демонстрируют сформированные компетенции через выполнение проектных заданий. Методика предполагает комбинирование традиционных и мультимодальных форм работы на всех этапах обучения, что обеспечивает комплексное развитие навыков профессионально-ориентированного чтения с учетом индивидуальных особенностей студентов.

Мониторинг успеваемости осуществляется через систему регулярного тестирования и анализа активности студентов на образовательных платформах. Особое внимание уделяется развитию навыков работы с профессионально-ориентированными текстами и формированию специализированного словарного запаса.

Эффективность разработанной методики оценивалась с помощью комплекса инструментов сбора данных. Проводилось еженедельное тестирование навыков чтения, включающее задания на понимание текста (multiple choice, gap filling, true / false statements), измерение скорости чтения (words per minute) и работу с профессиональной лексикой (составление глоссариев, тематических словарей). Мониторинг прогресса студентов осуществлялся через систему аналитики обучающих платформ с еженедельным формированием отчетов об активности и успеваемости. Для оценки восприятия новой методики студентами проводились регулярные структурированные наблюдения за работой студентов во время занятий с заполнением специально разработанных карт наблюдения.

Обработка полученных данных осуществлялась с применением методов количественного и качественного анализа. Статистическая обработка результатов тестирования проводилась с использованием программного обеспечения SPSS Statistics 26.0, что позволило оценить динамику развития навыков чтения через расчет средних значений, стандартных отклонений и корреляционный анализ. Качественный анализ включал контент-анализ отзывов студентов, систематизацию наблюдений за их вовлеченностью в учебный процесс (по 10-балльной шкале) и детальное изучение особенностей взаимодействия с различными мультимодальными инструментами. Достоверность полученных результатов подтверждалась методами математической статистики с уровнем значимости  $p < 0.05$ .

### Результаты исследования

Проведенное исследование с участием 120 студентов вуза (60 в экспериментальной и 60 в контрольной группах) позволило получить комплексные данные об эффективности мультимодального метода в обучении чтению на английском языке. Анализ результатов продемонстрировал существенную положительную динамику по всем исследуемым параметрам в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

Анализ показателей понимания текста выявил значительный прогресс у участников экспериментальной группы. Если в начале семестра средний уровень понимания профессионально-ориентированных текстов составлял 61,3%, то к концу экспериментального периода этот показатель достиг 88,7%, демонстрируя прирост на 27,4%. В контрольной группе эти показатели составили 60,8% в начале семестра и 71,2% в конце, с приростом лишь 10,4%. Статистический анализ подтвердил значимость этих различий между группами ( $p < 0.01$ ). Особенно заметное улучшение наблюдалось в понимании технической терминологии, где количество правильных ответов в экспериментальной группе увеличилось с 54%

до 96%, тогда как в контрольной группе рост составил с 53% до 72%.

Измерение скорости чтения также продемонстрировало существенный прогресс. В экспериментальной группе в начале семестра средняя скорость составляла 89 слов в минуту, тогда как к концу семестра этот показатель вырос до 156 слов в минуту, что означает увеличение на 75,3%. В контрольной группе начальная скорость составляла 90 слов в минуту, а конечная – 115 слов в минуту (прирост 27,8%). Важно отметить, что рост скорости чтения в экспериментальной группе не привел к снижению качества понимания текста, которое стабильно превышало 85%, в то время как в контрольной группе этот показатель не превышал 75%.

Анализ использования мультимодальных инструментов показал высокую вовлеченность студентов экспериментальной группы в работу с цифровыми ресурсами. Они затрачивали в среднем 2,8 часа в неделю на самостоятельную работу с цифровыми материалами, тогда как студенты контрольной группы уделяли домашней работе в среднем 1,5 часа в неделю. В экспериментальной группе подавляющее большинство участников (более 90%) регулярно использовали предложенные платформы, в то время как в контрольной группе только 45% студентов систематически выполняли традиционные домашние задания.

Особенно показательными оказались результаты освоения профессиональной лексики. За семестр средний

объем усвоенных лексических единиц в экспериментальной группе составил 312 слов, тогда как в контрольной группе этот показатель достиг лишь 178 слов. Точность использования технических терминов в контексте в экспериментальной группе возросла с 63% до 89%, а в контрольной – с 62% до 73%.

Временные характеристики работы с текстом также продемонстрировали существенные различия между группами. К концу семестра студентам экспериментальной группы требовалось значительно меньше времени для полного понимания технического текста: среднее время работы с текстом объемом 1000 слов сократилось с 45 до 28 минут, при этом качество понимания улучшилось на 31%. В контрольной группе время работы с аналогичным текстом сократилось с 44 до 36 минут, а качество понимания улучшилось лишь на 12%.

Результаты анкетирования показали существенные различия в удовлетворенности процессом обучения. В экспериментальной группе 87% студентов отметили повышение интереса к изучению языка и положительно оценили комбинированный формат обучения. В контрольной группе только 52% студентов выразили удовлетворенность традиционным форматом обучения, при этом 68% указали на желание разнообразить учебный процесс цифровыми инструментами.

Корреляционный анализ в экспериментальной группе выявил сильную положительную связь между частотой использования мультимодальных методов и улучше-

Таблица 1.

Сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп.

Показатель	Группа	Начало семестра	Конец семестра	Прирост
Понимание текста (%)	Экспериментальная	61.3	88.7	27.4
	Контрольная	60.8	71.2	10.4
Скорость чтения (слов/мин)	Экспериментальная	89	156	67
	Контрольная	90	115	25
Усвоение профессиональной лексики (кол-во слов)	Экспериментальная	-	312	-
	Контрольная	-	178	-
Точность использования терминов (%)	Экспериментальная	63	89	26
	Контрольная	62	73	11
Время работы с текстом 1000 слов (мин)	Экспериментальная	45	28	-17
	Контрольная	44	36	-8
Вовлеченность в учебный процесс (по 10-балльной шкале)	Экспериментальная	-	8.4	-
	Контрольная	-	6.2	-
Самостоятельная работа (часов/неделю)	Экспериментальная	-	2.8	-
	Контрольная	-	1.5	-
Удовлетворенность процессом обучения (%)	Экспериментальная	-	87	-

нием показателей чтения ( $r=0.78$ ,  $p<0.01$ ). В контрольной группе корреляция между временем, затраченным на традиционную домашнюю работу, и улучшением показателей была значительно слабее ( $r=0.45$ ,  $p<0.05$ ).

Качественный анализ наблюдений показал, что студенты экспериментальной группы демонстрировали более высокий уровень автономности в обучении и лучшие навыки тайм-менеджмента по сравнению с контрольной группой. Средний показатель вовлеченности в учебный процесс по 10-балльной шкале составил 8.4 в экспериментальной группе и 6.2 в контрольной. Кроме того, студенты экспериментальной группы чаще проявляли инициативу в выборе дополнительных материалов для изучения (72% против 31% в контрольной группе) и активнее участвовали в групповых обсуждениях профессиональных текстов.

### Выводы

Проведенный эксперимент убедительно доказал преимущества мультимодального подхода в обучении профессионально-ориентированному чтению на английском языке. Статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами наблюдались по всем ключевым показателям: понимание текста (прирост 27.4% против 10.4%), скорость чтения (увеличение на 67 слов/мин против 25 слов/мин), усвоение профессиональной лексики (312 слов против 178 слов).

Внедрение мультимодального метода способствовало значительному повышению мотивации студентов к обучению, что подтверждается высоким уровнем удовлетворенности (87%) и вовлеченности (8.4 балла из 10) в экспериментальной группе. Особенно важно отметить развитие навыков самостоятельной работы и тайм-менеджмента у студентов, использующих мультимодальный подход.

Исследование выявило сильную корреляционную связь ( $r=0.78$ ) между частотой использования мультимодальных инструментов и улучшением показателей чтения, что подтверждает эффективность разработанной методики. При этом важно отметить, что повышение скорости чтения не привело к снижению качества пони-

мания текста.

Практическое применение результатов исследования позволяет сформулировать ряд рекомендаций по совершенствованию процесса обучения. Первоочередное значение имеет внедрение комбинированного формата обучения с обязательным включением онлайн-компонента, что обеспечивает гибкость и доступность образовательного процесса. Существенную роль играет активное использование разнообразных цифровых платформ и интерактивных материалов, способствующих повышению вовлеченности студентов. Важным аспектом является организация регулярного мониторинга прогресса студентов с помощью современных инструментов оценки, позволяющих своевременно корректировать образовательную траекторию. Особое внимание следует уделить созданию условий для развития автономности обучающихся, что способствует формированию устойчивых навыков самостоятельной работы с профессиональными текстами.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение долгосрочных эффектов применения мультимодального метода, разработку специализированных учебных материалов и адаптацию методики для различных профессиональных областей.

Направления дальнейших исследований могут охватывать изучение долгосрочных эффектов применения мультимодальных методов, анализ её влияния на развитие метакогнитивных навыков студентов, исследование возможностей персонализации обучения на основе искусственного интеллекта. Особый интерес представляет изучение нейрокогнитивных аспектов восприятия информации при использовании различных модальностей и их оптимального сочетания.

Интеграция с другими образовательными технологиями открывает широкие перспективы для развития методики. Особенно перспективным представляется объединение мультимодального подхода с технологиями виртуальной и дополненной реальности, что позволит создавать высокоэффективные иммерсивные образовательные среды. Внедрение элементов геймификации и адаптивного обучения может существенно повысить вовлеченность студентов в образовательный процесс.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Давудов, А.Д. Знание иностранного языка - залог профессионального успеха / А.Д. Давудов // Вестник СПИ. – 2020. – № 3(35). – С. 15-21.
2. Лосева, И.Э. Роль профессионально-ориентированного чтения в развитии языковой компетенции студентов высших учебных заведений / И.Э. Лосева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 3-1. – С. 134-137.
3. Худяков, Р.В. Мультимодальное обучение: возможности и перспектива / Р.В. Худяков, И.С. Храмай // Педагогическая наука и практика. – 2024. – № 1(43). – С. 45-52.

4. Омеляненко, В.А. Поликодовые тексты в аспекте теории мультимодальности / В.А. Омеляненко, Е.Н. Ремчукова // Коммуникативные исследования. – 2018. – № 3(17). – С. 66-78.
5. Куликов, С.Б. Перспективы применения мультимодального подхода к формированию навыков чтения и письма в рамках подготовки педагогических кадров / С.Б. Куликов // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2023. – № 54. – С. 28-33.
6. Мейрбеков, А.К. Использование мультимодальных методов преподавания и видео ресурсов в процессе обучения английскому языку / А.К. Мейрбеков, Ж.М. Керимбай, Г.И. Абрамова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 5. – С. 10.
7. Secules, T., Herron, C., & Tomasello, M. (1992). The effect of video context on foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 76(4), 480-490
8. Corbeil, G. (2007). Can PowerPoint presentations effectively replace textbooks and blackboards for teaching grammar? Do students find them an effective learning tool? *CALICO Journal*, 631-656.
9. Wezzema F, & Karema F, (2017). Implications of multimedia audio-visual in the English language classroom, *Proceedings of the 7th International symposium, SEUSL*.
10. Mthethwa, Patrick. (2022). A comparative Use of Traditional and Multimedia Modes of Teaching Curriculum Studies in English. *TESOL and Technology Studies*. 3.1-14. 10.48185/tts.v3i1.389.
11. Кочконбаева, С. И. Педагогические условия использования мультимедийных технологий в условиях дистанционного обучения по дисциплине «Английский язык» / С.И. Кочконбаева, Ч.А. Тыныбекова, Т.М. Сыдыкова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 2. – С. 89-95.
12. Nagy, N. Рассмотрение противоречий: изменение взглядов будущих учителей посредством посещения выставки / N. Nagy // *Journal of Museum Education*. – 2020. – № 45(3). – С. 273-287.
13. Пипченко, Е.Л. Проект как средство формирования умений гибкого профессионально-ориентированного чтения студентов / Е.Л. Пипченко // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2013. – № 7(49). – С. 127-136.
14. Пересунько, Е.А. Метод кейс-стади в сфере профессиональной иноязычной коммуникации / Е.А. Пересунько // Мир педагогики и психологии. – 2018. – № 7(24). – С. 24-36.
15. Львова, О.В. Использование технологии «Дебаты» при обучении иностранному языку / О.В. Львова // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2014. – № 1(13). – С. 76-80.
16. Shoukat, R. Сравнительный анализ смешанного обучения и традиционного обучения: влияние на академическую мотивацию и результаты обучения / R. Shoukat, I. Ismayil, Q. Huang, M. Oubibi, M. Younas, R. Munir // *PLoS One*. – 2024. – № 19(3). – С. e0298220. – DOI: 10.1371/journal.pone.0298220.

---

© Бочарова Марина Николаевна (mbotcharova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ТЕКУЩЕЕ СОСТОЯНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ И ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ) В ОБУЧЕНИИ

Ван Цзянь

Аспирант, старший преподаватель, Северо-восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова,  
13199655992@163.com

## THE CURRENT STATE OF TEACHING PHRASEOLOGICAL UNITS AND THE STUDY OF THE APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICT) IN TEACHING

Wang Jian

*Summary:* The article considers the use of information and communication technologies (ICT) in teaching Russian phraseological units to Chinese students in the context of practical and experimental research [1, p. 135]. The author analyzes the influence of multimedia tools and online platforms on the acquisition of phraseology, and highlights the key advantages and difficulties of using ICT in teaching. The study showed that the use of video, online discussions and virtual technologies significantly improves the understanding of phraseological units and their practical use. Based on a survey of teachers and students, the main obstacles to the implementation of ICT were identified, such as the complexity of technical work, lack of training and limited resources. The article emphasizes the need to improve the skills of teachers and improve the technical infrastructure for the successful implementation of ICT in the educational process.

*Keywords:* information and communication technologies, phraseological unit, teaching, multimedia, online platforms, virtual technologies, pedagogical innovation, Russian language, Chinese students, teaching methods.

*Аннотация:* В статье рассматривается использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении русским фразеологизмам китайских студентов в рамках практического и экспериментального исследования [1, с. 135]. Автор анализирует влияние мультимедийных средств и онлайн-платформ на усвоение фразеологии, а также выделяет ключевые преимущества и трудности применения ИКТ в обучении. Исследование показало, что использование видео, онлайн-обсуждений и виртуальных технологий существенно улучшает понимание фразеологизмов и их практическое использование. На основе опроса преподавателей и студентов определены основные препятствия для внедрения ИКТ, такие как сложность технической работы, недостаток тренингов и ограниченные ресурсы. В статье подчеркивается необходимость повышения квалификации преподавателей и улучшения технической инфраструктуры для успешного внедрения ИКТ в образовательный процесс.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии, фразеологизм, обучение, мультимедиа, онлайн-платформы, виртуальные технологии, педагогическая инновация, русский язык, китайские студенты, методика обучения.

В процессе изучения русского языка фразеологизмы играют важную роль как результат взаимодействия языка и культуры, отражая богатую историческую подоплеку и народную мудрость России. Для студентов, изучающих русский язык в университете Цзямусы, овладение русскими фразеологизмами является не только ключом к улучшению языковых навыков, но и важным инструментом для глубокого понимания российской культуры. Эта статья основывается на реальной практике преподавания в университете Цзямусы, с подробным анализом и исследованием, чтобы выяснить уровень усвоения студентами фразеологизмов, особенности существующих методов преподавания, а также отношение студентов и преподавателей к применению ИКТ в обучении, с целью оптимизации преподавания фразеологизмов [2, с. 58].

Через тщательно разработанный опрос и анализ тестов студентов факультета русского языка университета Цзямусы было выявлено значительное различие в уровне усвоения фразеологизмов. Например, в понимании фразеологизмов, таких как «как белка в берлоге» (как в своей тарелке), около 70% студентов могут точно понять их значение. Это объясняется тем, что такие фразеологизмы близки к жизни, и студенты часто встречаются с ними в ходе обучения и общения на русском языке. Например, в обсуждении темы семейной жизни в России многие студенты используют этот фразеологизм, чтобы описать атмосферу в семье [3, с. 41]. Однако при встрече с фразеологизмами, значение которых трудно понять, а культурный контекст сложен, ситуация изменяется. Например, фразеологизм «Волчья стая не боится пыли» (сила в единстве) был понят только 35% студентов [4, с. 19]. Это указывает на то, что студенты испытывают

трудности с пониманием культурных аспектов фразеологизмов. Множество фразеологизмов связано с определёнными историческими событиями, религиозными верованиями или народными традициями. Без глубокого понимания этих культурных контекстов студентам сложно точно интерпретировать смысл фразеологизмов, что затрудняет их восприятие. Например, фразеологизм «Поспешишь — людей насмешишь» (поспешишь — не сделаешь) выражает уникальное восприятие россиянами темпа работы и подхода к делу, и без понимания культурных предпочтений к стабильности и основательности этот фразеологизм может остаться непонятым.

Что касается умения использовать фразеологизмы, результаты тоже оставляют желать лучшего. Примерно 20% студентов способны правильно и уместно использовать фразеологизмы в письменных и устных заданиях. Хотя большинство студентов знают значение некоторых фразеологизмов, они сталкиваются с трудностями при их практическом применении. Например, при выполнении письменного задания, в котором студенты должны описать проект, находящийся в тупике, один из студентов ошибочно написал «кружить в кругу», вместо «кружить в пустом кругу», что полностью меняет смысл фразеологизма [6, с. 29]. В устной речи студенты также редко используют фразеологизмы, что делает их высказывания плоскими и лишёнными культурного фона. Например, в ходе обсуждения фильма в группе студенты обычно используют простые выражения для описания сюжета, и лишь немногие могут применить фразеологизм «нарезать по полоскам» (справедливо разделить) для оценки равенства двух главных героев [8, с. 37].

Анализ по группам студентов показывает, что с повышением курса, уровень усвоения фразеологизмов действительно улучшился. Студенты четвёртого курса гораздо лучше понимают и используют фразеологизмы, чем студенты первого курса. Например, точность понимания фразеологизмов среди студентов четвёртого курса составляет 80%, а среди студентов первого курса — только 50%. Что касается использования фразеологизмов, 30% студентов четвёртого курса могут применить их в письме и устной речи, однако всё ещё есть значительный потенциал для улучшения. Это свидетельствует о том, что с увеличением времени обучения и накоплением знаний, уровень усвоения фразеологизмов у студентов возрастает. Однако улучшение методов преподавания и образовательных ресурсов остаётся важнейшим фактором в дальнейшем повышении уровня освоения фразеологизмов. Например, на конкурсе ораторского мастерства, организованном в университете Цзямусы, студенты четвёртого курса использовали фразеологизмы для более яркого и точного раскрытия темы, в то время как студенты первого курса чаще прибегали к прямолинейным выражениям, что подчеркивает разницу в уровне навыков и необходимости совершенствования методов преподавания.

Через детальное наблюдение за уроками русского языка в университете Цзямусы и глубокие интервью с преподавателями, мы пришли к полному и глубокому пониманию преимуществ и недостатков существующих методов преподавания.

Что касается передачи знаний, традиционный метод объяснения имеет незаменимое преимущество. Преподаватели могут систематически и последовательно объяснять студентам основные значения, способы употребления и грамматические правила русских фразеологизмов, опираясь на учебную программу и материалы. Например, при объяснении фразеологизма «выносить воду в решете» (делать бесполезную работу), преподаватели университета Цзямусы могут подробно объяснить его значение — напрасные усилия, безрезультатность, а также его происхождение из повседневной жизни, когда в ведре или корзине для воды все равно будут утекать капли. Преподаватели также могут привести пример правильного использования фразеологизма в предложении, например: «Он старался найти простой способ решения проблемы, но все его усилия были наподобие выноса воды в сито». Такое объяснение помогает студентам получить начальное понимание фразеологизма и подготовить их к дальнейшему обучению.

Что касается развития навыков, важную роль играет метод упражнений. Через многочисленные письменные и устные упражнения студенты постепенно привыкают к правильному сочетанию и использованию фразеологизмов, что способствует улучшению точности их речевого выражения. В процессе перевода, например, перевода китайских фразеологизмов на русский или наоборот, студенты углубленно осмысливают значение фразеологизмов и лучше их понимают. Это также развивает их навыки перевода. Например, при переводе фразеологизма «望梅止渴» (успокоить жажду, глядя на сливы) на русский язык как «Показывать сливы голодному», студенты не только должны понять значение обоих фразеологизмов, но и учитывать различия в культурных контекстах, чтобы лучше овладеть использованием фразеологизмов. Метод ассоциации слов тоже является эффективным, помогая студентам строить связи между знаниями, расширять словарный запас и улучшать память. Например, ассоциирование фразеологизма «золотой шанс» с «золотым веком», «золотой серединой» и другими выражениями помогает студентам не только запоминать фразеологизмы, но и расширять словарный запас.

Однако существующие методы преподавания также имеют явные недостатки. В частности, существует проблема избыточной зависимости от лекций преподавателя. В классе преподаватели часто проводят слишком много времени на объяснениях, в то время как студенты чаще находятся в пассивной роли, воспринимая информацию без активного участия и взаимодействия. Это приводит к низкой мотивации студентов и неэффектив-

ности обучения. Когда преподаватели объясняют фразеологизмы, они обычно просто дают определение и примеры, и студенты часто не задумываются о глубоком значении фразеологизма и его употреблении в разных контекстах. Например, при объяснении фразеологизма «Делать из мухи слона» (делать из ничего большое дело), если преподаватель просто приводит определение и примеры, студенты могут механически запомнить выражение, не понимая, почему в нем используется «муха» и «слон» и как правильно применить его в различных ситуациях.

Что касается передачи культурного контекста, существующие методы также имеют свои недостатки. Русские фразеологизмы тесно связаны с культурой России, и понимание их культурной основы является важным для правильного усвоения фразеологизмов. Однако в традиционном преподавании, из-за ограниченного времени и ресурсов, преподаватели не всегда могут подробно объяснить культурные аспекты, которые лежат в основе фразеологизмов. Например, фразеологизм «который поет, тот и плачет» (счастье часто связано с бедой) может быть объяснен как буквальное и метафорическое значение, но преподаватели не всегда могут углубленно рассказать о культурных аспектах этого фразеологизма, таких как оптимизм и чувство ответственности, присущие российскому народу. Это приводит к культурным недоразумениям, когда студенты неправильно используют фразеологизмы, что отрицательно влияет на их языковое выражение. Например, один из студентов университета Цзямусы ошибочно использовал этот фразеологизм в разговоре с российскими студентами, что привело к недоразумению, что подчеркивает отрицательные последствия недостаточного понимания культурного контекста.

По результатам анкеты, проведенной среди студентов университета Цзямусы, интересно, что 85% студентов выразили сильное желание или умеренный интерес к внедрению ИКТ в преподавание русских фразеологизмов. Эти данные показывают, что студенты активно поддерживают использование современных технологий в обучении. Они считают, что ИКТ может сделать процесс обучения более интересным и увлекательным, значительно повысив мотивацию и активность студентов. Используя мультимедийные учебные материалы и обучающие видео, студенты смогут более наглядно понять значение и использование русских фразеологизмов, что улучшит их запоминание.

Например, в учебном процессе вводится учебное видео, которое представляет традиционный российский праздник — Масленицу, в котором будет показан фразеологизм «жить по-русски» (жить по-русски, наслаждаясь жизнью) на фоне веселья праздника. Студенты не только увидят применение этого фразеологизма в реальной ситуации, но и глубже почувствуют любовь русской куль-

туры к жизни. Согласно опросу, 78% студентов заявили, что через такой мультимедийный метод обучения их память улучшилась более чем на 30%. Кроме того, студенты выражают желание использовать онлайн-платформы для обучения, чтобы учиться в любое время и в любом месте, общаться с преподавателями и однокурсниками, решать возникающие проблемы. Например, при изучении фразеологизма «В гостях хорошо, а дома лучше» студенты могут поделиться своим жизненным опытом на онлайн-платформе, обсудить, как они понимают и воспринимают дом в разных культурных контекстах, тем самым углубляя свое понимание культурного содержания фразеологизма. Данные показывают, что студенты, использующие онлайн-платформу для обсуждения, показали на 25% лучшие результаты в тестах на использование фразеологизмов по сравнению с теми, кто не использовал платформу.

В интервью с преподавателями университета Цзямусы большинство преподавателей (около 70%) признают потенциальную ценность применения ИКТ в обучении русским фразеологизмам. Они считают, что ИКТ может обогатить учебные ресурсы, предоставляя больше материалов и инструментов для преподавания. Например, используя онлайн-корпус, преподаватели могут получить больше примеров фразеологизмов и реальных текстов, что помогает студентам лучше понять, как фразеологизмы используются в разных контекстах. Когда преподаватель объясняет фразеологизм «Всякое ведро к своему стоку» (что-то притягивает что-то схожее), он может найти примеры использования этого выражения в новостях, литературных произведениях и повседневных разговорах в онлайн-корпусе, чтобы продемонстрировать разнообразие употребления фразеологизма. Согласно отзывам преподавателей, после использования онлайн-корпуса точность понимания фразеологизмов у студентов повысилась на 20%.

Преподаватели также надеются использовать ИКТ для инноваций в методах преподавания, чтобы повысить эффективность обучения. Например, через онлайн-платформы преподаватели могут организовывать групповые проекты и проекты с практическим подходом, развивая самостоятельность и умение работать в команде. Например, можно организовать проектное задание на тему «Животные в русском фразеологизме», в котором студенты будут собирать материалы, анализировать их и в конце представить результаты. Данные показывают, что студенты, участвующие в проектном обучении, на 15% лучше справляются с тестами на использование фразеологизмов по сравнению с теми, кто обучался традиционным методом.

Однако при использовании ИКТ преподаватели сталкиваются с рядом проблем и опасений. Согласно опросу, многие преподаватели считают основными трудностями в применении ИКТ сложности с техническим обслужива-

нием, отсутствие соответствующего обучения, нехватку учебных материалов и снижение взаимодействия между преподавателями и студентами. Конкретные данные таковы: сложность технического обслуживания (46%), отсутствие соответствующего обучения (31%), нехватка учебных ресурсов (18%) и снижение взаимодействия (5%). Эти данные показывают, что сложность технологий и отсутствие обучения являются главными препятствиями. Например, один преподаватель пытался использовать VR-технологии для создания сцены традиционного русского рынка, чтобы студенты могли в виртуальной среде почувствовать фразеологизмы, но из-за нехватки знаний по использованию VR и трудностей с созданием учебных материалов, процесс занял несколько недель, а в ходе урока возникли технические сбои, что значительно снизило качество обучения. Также нехватка учебных ресурсов ограничивает применение ИКТ в более широком масштабе, и некоторые преподаватели сообщают, что имеющихся материалов недостаточно для разнообразных учебных нужд, особенно для представления культурного контекста. Хотя процент преподавателей, обеспокоенных снижением взаимодействия, относительно невысок (5%), все же некоторые выражают опасения, что чрезмерное использование ИКТ может ослабить личное взаимодействие в классе и повлиять на эмоциональное общение между преподавателем и студентом. Например, один из преподавателей отметил: «Хотя ИКТ предоставляет множество учебных ресурсов, полная зависимость от технологий может привести к утрате личного общения в классе».

Таким образом, хотя ИКТ-технологии показывают огромный потенциал в преподавании русских фразеологизмов, их использование все еще сталкивается с множеством трудностей. Сложности с техническим обслуживанием и отсутствие обучения остаются основными проблемами, а также нехватка учебных ресурсов и снижение взаимодействия между преподавателем и студентом ограничивают эффективность применения ИКТ. Поэтому университетам необходимо усилить обучение преподавателей, предоставить больше учебных материалов и подумать о том, как сохранить качество взаимодействия в классе при использовании ИКТ, чтобы обеспечить глубокую интеграцию технологий и педагогики. Только преодолев эти препятствия, ИКТ сможет стать мощным инструментом повышения эффективности преподавания русских фразеологизмов.

В реальном обучении ИКТ уже продемонстрировали заметные результаты. Например, один из преподавателей университета Цзямусы использовал онлайн-платформу для разработки интерактивного курса по русским фразеологизмам. Студенты могли учить фразеологизмы, просматривая видео, участвуя в онлайн-дискуссиях и выполняя интерактивные упражнения. Данные показывают, что студенты, участвующие в этом курсе, показали

на 18% лучшие результаты по сравнению с традиционными группами. Также преподаватель использовал AR-технологии для создания виртуальной сцены русской культуры, в которой студенты могли взаимодействовать с культурными элементами, связанными с фразеологизмами. Например, при изучении фразеологизма «бить баклуши» (бездельничать) студенты могли увидеть виртуальную сцену, где русский крестьянин спокойно рубит дрова, что помогло им наглядно понять значение фразеологизма. Согласно отзывам студентов, 90% из них считают, что этот метод значительно улучшил их запоминание фразеологизмов.

В практическом обучении преподаватели также используют мультимедийные материалы и видеоуроки, создавая яркие и наглядные презентации с помощью PowerPoint, Prezi и других инструментов, а также показывая русские фильмы, анимацию, документальные фильмы, чтобы продемонстрировать реальные ситуации применения фразеологизмов. Например, при объяснении фразеологизма «как рыба в воде» (как рыба в воде) преподаватель показывает видео с соревнованиями по синхронному плаванию, чтобы помочь студентам понять метафорическое значение фразеологизма. Преподаватели также рекомендуют студентам использовать приложения для изучения русского языка (например, Duolingo, Memrise), чтобы улучшить запоминание и практику фразеологизмов.

В отношении интерактивных занятий преподаватели используют такие инструменты, как WeChat, QQ, Zoom, для организации онлайн-дискуссий в группах и ролевых игр. Например, студенты могут обсуждать использование фразеологизма «смотреть сквозь пальцы» (относиться сквозь пальцы) в разных ситуациях в Zoom и углублять понимание фразеологизма через ролевые игры. Такой подход повышает вовлеченность студентов и развивает их способность к практическому применению фразеологизмов.

В заключение несмотря на то, что студенты университета Цзямусы имеют некоторые проблемы с овладением русскими фразеологизмами, существующие методы преподавания нуждаются в совершенствовании, а использование ИКТ имеет огромный потенциал, но сталкивается с рядом трудностей. В будущем важно изучать, как эффективно использовать ИКТ, чтобы преодолеть недостатки существующих методов преподавания и повысить уровень понимания фразеологизмов и культурного контекста студентами. Технологии должны быть интегрированы в учебный процесс, а преподаватели должны быть готовы к инновациям и активному применению новых методов обучения. Только с инновациями в обучении и комплексной поддержкой преподавателей можно дать новый импульс обучению русским фразеологизмам и улучшить общее владение русским языком студентами.

---

ЛИТЕРАТУРА

1. Цзянь В. Опыт-экспериментальная работа по усвоению фразеологии русского языка китайских студентов с применением ИКТ. Социосфера. 2024. № 4. С. 135-137
2. Петрова Л.И. Преподавание фразеологии в вузах // Филологические исследования. – СПб.: Университет, 2018. – С. 58-62.
3. Андреева Н.В. Русский язык и культура: взаимосвязь фразеологии и социокультурных аспектов // Социокультурные исследования. – Тюмень: Издательство ТГУ, 2019. – С. 41-45.
4. Семёнова О.С. Культурные особенности русского фразеологизма // Язык и культура. – Екатеринбург: Уральское издательство, 2021. – С. 19-23.
5. Смирнов В.И. Фразеология как часть языковой культуры // Язык и мышление. – Казань: Казанский университет, 2017. – С. 63-67.
6. Лебедева Т.В. Проблемы обучения фразеологии в университетах // Проблемы современного образования. – Новосибирск: Сибирское издательство, 2020. – С. 29-33.
7. Тихонов С.М. Практическое применение фразеологии в обучении русскому языку // Вопросы практического применения языка. – Нижний Новгород: Издательство ННГУ, 2021. – С. 37-40.

---

© Ван Цзянь (13199655992@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# НЕПРЕРЫВНОЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ ИЗ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

## THE CONTINUOUS MATHEMATICAL EDUCATION OF STUDENTS FROM THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

**T. Ivanovskaya**  
**A. Kargin**  
**V. Bortniker**  
**E. Milovanovich**  
**N. Travina**  
**Yu. Tanchenko**

*Summary:* This study is an analytical review of the process of continuous mathematical education of students from the People's Republic of China within the framework of the ITMO University educational program. In the context of globalization processes and the expansion of access to Russian higher education, the adaptation of training courses is of particular importance, which is a determinant of the successful integration of foreign students into the educational space. The study analyzes the obstacles faced by students, including the language barrier and dissonance in the structure of educational systems, and identifies positive aspects of their educational experience, such as a high level of motivation and discipline. In the context of the bachelor's degree program "Foreign Languages and Information Technologies", which provides for the study of mathematical disciplines, the issue of evaluating the effectiveness of pedagogical methods and the availability of educational resources is being updated. The research uses both qualitative and quantitative methods, including student surveys and interviews with teaching staff. Key issues and achievements in the field of education are identified, and recommendations are developed to optimize the educational process. The results obtained emphasize the importance of introducing innovative educational strategies and strengthening an individualized approach to learning, which contributes to a deeper assimilation of mathematical concepts and, ultimately, improves the quality of education for international students at the university.

*Keywords:* continuing mathematical education, students, the People's Republic of China, integration, language barrier, educational programs, motivation, teaching methods, learning effectiveness, innovative strategies, individualized approach.

**Ивановская Татьяна Юрьевна**  
преподаватель, Университет ИТМО  
taturiva@mail.ru

**Каргин Артём Андреевич**  
Преподаватель, НОЦ ЦТ и ФМН, Санкт-Петербургский  
государственный Химико-Фармацевтический  
Университет;  
Ассистент НОЦМ, Университет ИТМО  
artyomkargin@gmail.com

**Бортникер Владимир Юрьевич**  
кандидат технических наук, доцент, Военная Академия  
Связи им С.М. Будённого  
bortniker.v@mail.ru

**Милованович Екатерина Воиславовна**  
кандидат технических наук, доцент, ординарный  
доцент, Университет ИТМО  
milovanovich@mail.ru

**Травина Наталия Ивановна**  
старший преподаватель, Санкт-Петербургский  
Политехнический университет Петра Великого  
nitravina@yandex.ru

**Танченко Юлия Валерьевна**  
преподаватель, Университет ИТМО  
jultan@mail.ru

*Аннотация:* Данное исследование представляет собой аналитический обзор процесса непрерывного математического образования учащихся из Китайской Народной Республики. В контексте расширения доступа к российскому высшему образованию, особое значение приобретает адаптация учебных курсов, что является детерминантой успешной интеграции иностранных студентов в образовательное пространство. В рамках исследования анализируются препятствия, с которыми сталкиваются обучающиеся, включая языковой барьер в структуре образовательных систем, а также выявляются положительные аспекты их образовательного опыта [4].

В контексте программы бакалавриата "Иностранные языки и информационные технологии", предусматривающей изучение математических дисциплин, актуализируется вопрос оценки эффективности педагогических методов. В исследовательской работе применяются как качественные, так и количественные методики, в том числе опросы студентов и интервью с преподавательским составом. Определяются достижения в области обучения, разрабатываются рекомендации для оптимизации образовательного процесса. Полученные результаты подчеркивают внедрения инновационных образовательных стратегий к обучению способствуя более глубокому усвоению математических концепций и, в итоге, повышает качество образования иностранных студентов в университете.

*Ключевые слова:* непрерывное математическое образование, студенты, Китайская Народная Республика, интеграция, языковой барьер, образовательные программы, мотивация, методы преподавания, эффективность обучения, инновационные стратегии, индивидуализированный подход.

## Введение

В последние годы наблюдается тенденция к расширению доступности российского высшего образования для иностранных граждан, что обусловлено процессом активизацией международного академического сотрудничества. В частности, зафиксировано увеличение числа студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, Ближнего Востока, Африки и Латинской Америки, связано с укреплением экономических, научных и культурных связей между Российской Федерацией. Взаимодействие требует адаптации образовательных программ к интеграции в глобальное информационное пространство.

Обучение математике для студентов из Китая включает разнообразные методические подходы, направленные на углубление понимания вероятностных моделей способствуя эффективному решению практических задач. Существуют существенные различия между образовательными системами, которые могут создавать определенные трудности для иностранных студентов.

В процессе начального этапа образовательного процесса могут возникнуть трудности, связанные с языковым барьером, а также с необходимостью освоения математических навыков. Обучающиеся проявляют значительный интерес к предмету, сопровождаемый высоким уровнем ответственности, дисциплинированности. Данные факторы способствуют формированию благоприятной основы для успешной адаптации студентов в академической среде [8].

В настоящем исследовании представлен анализ специфики образовательного процесса в рамках математической специализации, с акцентом на выявление основополагающих элементов, включая успехи в обучении китайских студентов, воздействие нововведенной дистанционной образовательной платформы на адаптационный период, а также оценку эффективности педагогических усилий в области математического образования. Исследование охватывает разработку билингвальных учебных курсов, направленных на повышение уровня осмысления математических, а также подготовку студентов к успешной защите диссертационных работ [1].

## Материалы и методы исследований

В последние годы в Российских ВУЗах наблюдается значительный приток студентов из стран Китайско-Тихоокеанского региона, Ближнего Востока, Африки и Латинской Америки, что обусловлено укреплением экономических, научно-технических и культурных связей между нашими государствами. В связи с этим необходима корректировка системы образования, с ориентацией на вхождение в мировое информационное пространство.

При этом происходят серьезные изменения в практике учебно-воспитательного процесса, а также, в содержании технологий обучения, которые должны быть адекватными современным техническим возможностям [1].

В 2017 году была открыта и успешно функционирует ОП подготовки бакалавриата «Иностранные языки и информационные технологии». Контингент обучающихся по данному направлению – студенты из КНР. Поскольку студенты получают образование, требующее компетенций в IT-сфере, то дисциплины математического профиля занимают важное место в их учебном плане. Обучение математическим дисциплинам осуществляется в следующей последовательности [4]:

### 1 семестр

— Линейная алгебра (3 з.е), Математический анализ (3 з.е), Дискретная математика (3 з.е)

### 2 семестр

— Математический анализ (3 з.е)

### 3 семестр

— Дополнительные главы высшей математики (3 з.е), Теория вероятностей (3 з.е)

### 4 семестр

— Математическая статистика (3 з.е)

При изучении курса дисциплины «Теория вероятностей» проблема понимания вероятностных моделей, как отражения явлений реального мира решается комплексом методических приемов фреймового подхода представления изучаемых тем. Сквозным каркасом изучаемого материала предлагается набор таблиц с блок-схемами основных элементов комбинаторики, определения вероятности случайного события по классической, геометрической, статистической модели, основные аксиомы теории вероятностей, теоремы о вычислении вероятностей сложных событий, законы распределения случайных величин. По каждой теме разработаны типовые задачи абстрактной формулировки с возможной вариацией параметров [6].

При обучении китайцев приходится сталкиваться со следующими проблемами:

- коммуникация (студенты плохо говорят и понимают русский язык);
- школьная подготовка по математике существенно отличается от российской;
- плохое оформление письменных работ.

Но необходимо отметить и положительные стороны работы такие, как:

- ответственность, дисциплина, трудолюбие студентов;

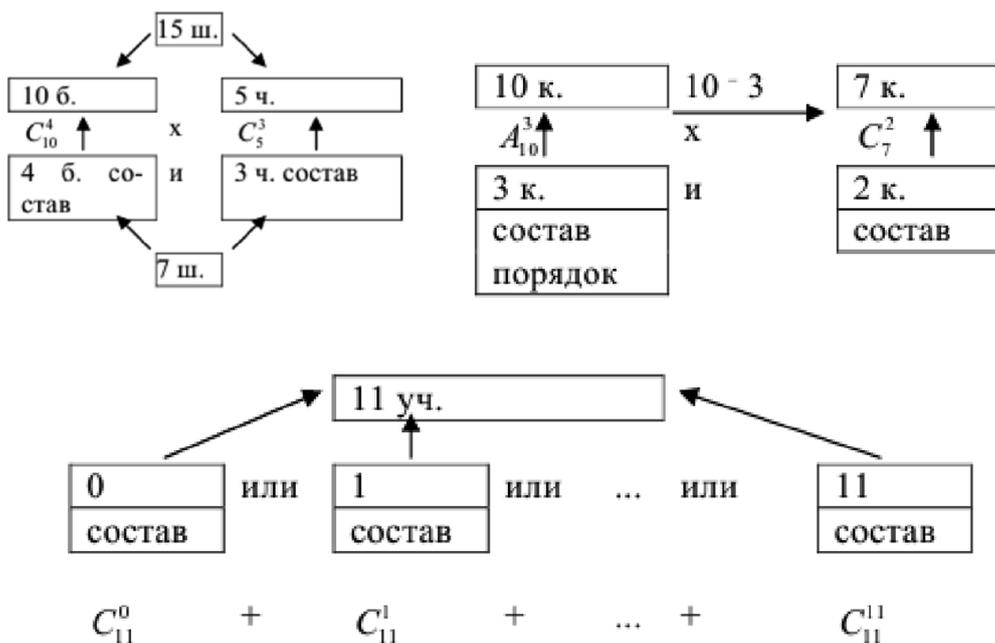


Рис. 1. Блок-схемы типовых задач по комбинаторике

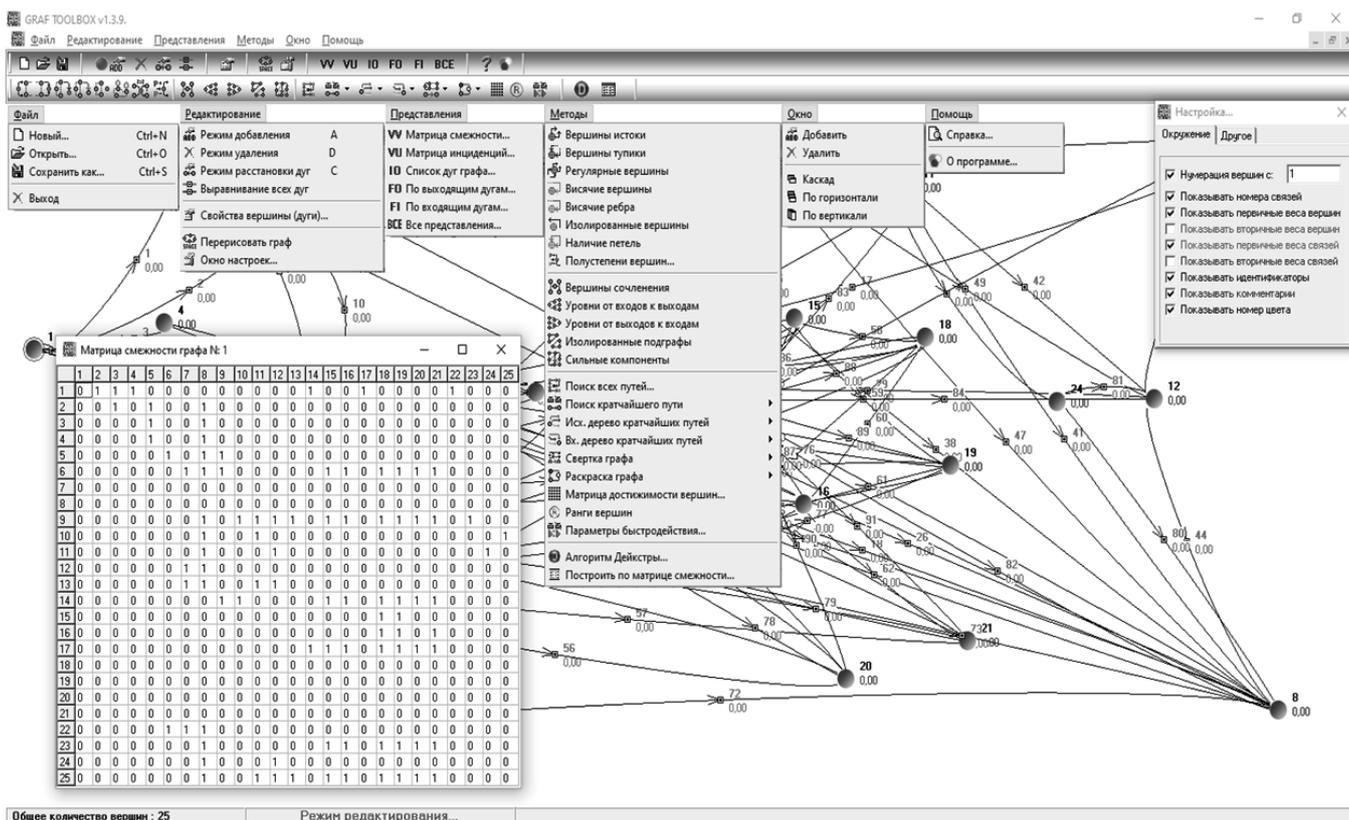


Рис. 2. Главное окно комплекса

- мотивированность;
  - очень уважительное отношение к преподавателю.
- [2]

Среди дисциплин математического трека особое место занимает дискретная математика, это наиболее

проблемный предмет для иностранцев, так как решение многих задач (в частности, логических, комбинаторных и задач на множества, отношения и графы), требует очень хорошего владения языком. Большую помощь в решении данной проблемы оказали коллеги из СПбГТИ (ТУ), которые предоставили распоряжение факультета дис-

танционный лабораторный комплекс по дискретной математике [10]. Главное окно комплекса представлено на рисунке 2.

Для упрощения процесса адаптации китайских студентов к учебному процессу организован дистанционный курс по математике на платформе Moodle. Все материалы выложены на двух языках - русском и английском. Также работает подготовительный факультет для иностранцев, на котором они в течение 6 месяцев получают интенсивную подготовку по русскому языку (16 часов в неделю), по математике (10 часов в неделю) и информатике (10 часов в неделю). На занятиях по математике особый упор делается на текстовые и геометрические задачи и математические диктанты, имеется поддержка в виде онлайн-тренажеров. Два года назад совместными усилиями математиков и преподавателей Центра изучения иностранных языков был разработан русско-английский словарь математических терминов, который очень популярен у студентов и в настоящее время дополняется терминологией на китайском языке [3].

Студенты, успешно окончившие подготовительный факультет, как правило, не имеют проблем с дальнейшим освоением образовательных программ.

Во время учёбы на подготовительном факультете абитуриенты могут попробовать свои силы в Международной Открытой олимпиаде по математике и информатике, призёры которой зачисляются на бюджет без вступительных испытаний. Эта олимпиада ежегодно проводится на основании приказа Министерства образования и науки РФ № 1378 от 03.11.2020 г с целью выявления талантливой молодёжи из числа иностранцев [7].

Знания, приобретенные на математических дисциплинах, студенты используют при изучении специальных дисциплин, направленных на овладение умением строить математические модели, интерпретировать полученные результаты для поддержки принятия сложных решений в конкретных областях гуманитарной сферы, для проведения анализа информации.

Все усилия преподавателей математического трека вознаграждаются свободным владением студентов-иностранцев анализом и обработкой больших данных при выполнении выпускных квалификационных работ, которые в течение двух лет успешно ими защищаются.

В настоящем исследовании представлен анализ методологических подходов, применяемых для изучения процесса непрерывного математического образования студентов из Китайской Народной Республики. Целью исследования является оценка эффективности образовательной практики, идентификация проблемных зон, а также достижений студентов в контексте освоения ма-

тематических дисциплин, с учетом адаптации к новому культурному окружению [4].

Для реализации целей исследования были задействованы как качественные, так и количественные методы. В частности, было организовано анкетирование 75 студентов, участвующих в программе "Иностранные языки и информационные технологии". Анкеты включали вопросы, направленные на оценку различных аспектов образовательного процесса, таких как удовлетворенность учебными материалами, эффективность педагогических стратегий, сложности при изучении теоретических и практических аспектов курса, а также уровень усвоения ключевых математических концепций.

Анализ учебных материалов, используемых в образовательном процессе, также занял важное место в исследовании. Были изучены дистанционные курсы на платформе Moodle, представленные на русском и английском языках с акцентом на математическую терминологию. Интеграция китайского языка в образовательные ресурсы рассматривается как значимый шаг в направлении повышения доступности учебного материала. В исследовании также включены элементы русско-английского и китайского математических словарей, разработанных в сотрудничестве с Центром изучения иностранных языков [9].

Кроме того, была проведена серия интервью с преподавателями математических дисциплин для обсуждения методических приемов, используемых для преодоления языковых барьеров в образовательном процессе.

В ходе исследования методик, применяемых в образовательной практике, был осуществлен комплексный сбор данных, который способствовал формированию всестороннего понимания качества образовательного процесса. Анализ собранной информации позволил идентифицировать ключевые области для дальнейшего развития.

В рамках проведенного исследования был применен метод оценки академических достижений обучающихся, включающий анализ результатов их участия в контрольных мероприятиях, таких как контрольные работы, а также активность в научных конкурсах, например олимпиадах. Данный подход позволил оценить уровень практического применения студентами полученных теоретических знаний определяя влияние этого процесса на их последующее профессиональное развитие компетенций [5].

В дополнение к основным методам исследования, было проведено изучение воздействия дистанционных образовательных технологий на процесс адаптации студентов, а также оценка влияния социальных факторов,

включая ответственность, мотивацию. Для достижения этой цели были проанализированы статистические данные по успеваемости, собраны отзывы студентов относительно их образовательного опыта.

Исследовательские методики включают в себя комплексный анализ педагогического взаимодействия, а также оценку итоговых результатов обучения, позволяя сформировать всестороннее понимание эффективности программ математического образования для студентов из Китая. Полученные данные будут использоваться в качестве основы для разработки рекомендаций, направленных на создание новых методических подходов, адаптированных к потребностям иностранных студентов [7].

### Результаты и обсуждения

В ходе проведенного аналитического исследования был осуществлен анализ ответов обучающихся на десять вопросов, связанных с их образовательным процессом в области математики и уровнем удовлетворенности используемыми учебными ресурсами. На основе собранных данных были сформированы выводы, отражающие восприятие математического образования студентами различных курсов [4].

Исследование началось с анализа распределения респондентов по курсам обучения. В выборке, состоящей из 75 студентов, наибольшую долю составили обучающиеся четвертого курса (25 человек), за которыми следуют студенты второго (18 человек) и третьего (17 человек) курсов.

Данное распределение указывает на преобладание старшекурсников среди опрошенных, способствуя формированию объективного мнения о характеристиках образовательного процесса, учитывая накопленный ими опыт в сфере обучения.

Далее был рассмотрен вопрос, касающийся уровня удовлетворенности студентов качеством учебных материалов по математике. Результаты опроса показали, что 24 студента занимают нейтральную позицию показывая о недостаточной информированности или отсутствии выраженной точки зрения у части студентов по данному вопросу. В то же время значительная доля респондентов (16 человек) выразила высокую степень удовлетворенности, в то время как 22 студента (из них 12 выразили низкий уровень удовлетворенности и 10 — отсутствие удовлетворенности) оценили качество учебных материалов как низкое.

В рамках исследования пред вузовской математической подготовки был проведен анализ самооценки математических знаний студентов.

Согласно полученным данным, преобладающее большинство респондентов (35) оценили свои компетенции в области математики как высокие, в то время как 31 студент классифицировал свои знания как средние. Лишь 9 участников опроса указали на низкий уровень своих математических навыков. Такие результаты свидетельствуют о значительной предшествующей подготовке большинства студентов, что, вероятно, оказывает положительное влияние на их академические достижения в последующем обучении.

Тем не менее, несмотря на высокую самооценку, 49 студентов признали наличие проблем в освоении математических концепций на периодическом уровне, свидетельствуя о недостаточной глубине усвоения материала или о проблемах в методике преподавания, требуя дополнительного внимания со стороны образовательных учреждений. Примечательно, что только 7 студентов заявили об отсутствии трудностей подчёркивая общую тенденцию к наличию определенных проблем в процессе обучения математике.

Относительно распределения времени на изучение математических дисциплин, данные показывают, большинство опрошенных (30) уделяют от 5 до 10 часов в неделю, что может свидетельствовать о достаточной временной ресурсе для освоения предмета. Однако 14 студентов отметили, что выделяют на занятия менее 5 часов в неделю.

В ходе опроса также были выявлены основные трудности, с которыми студенты сталкиваются в процессе изучения математики. Основной проблемой, по мнению 35 участников, является решение математических задач. Проблемы с усвоением теоретического материала отметили 18 студентов. В то же время языковой барьер не был признан значимой проблемой, поскольку лишь 12 студентов указали на него как на препятствие в обучении.

В рамках проведенного исследования было выявлено, что подавляющее большинство студентов (51 респондент) оценивают уровень академической поддержки со стороны преподавательского состава как высокий, отмечая ее качество на уровне «отличная» или «хорошая». Тем не менее, 12 участников опроса выразили мнение о среднем уровне поддержки, в то время как такое же количество респондентов оценило поддержку как низкую или крайне низкую.

В рамках вопроса о изучение русского языка преобладающее число студентов (26 респондентов) уделяют данному предмету менее 5 часов в неделю, отражая ограниченность временных ресурсов для освоения языка, который является ключевым элементом в процессе усвоения учебного материала. В то же время 32 студента

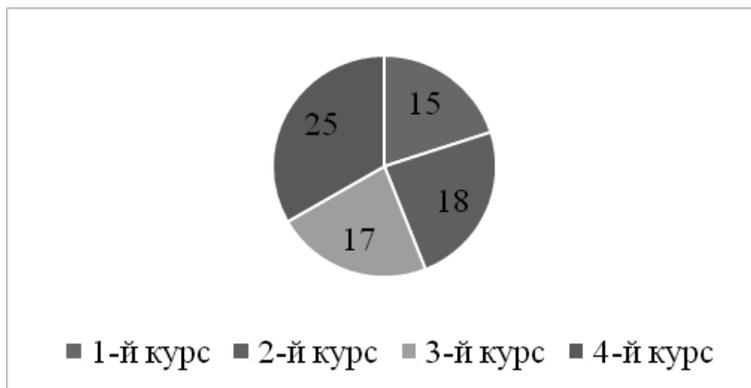


Рис. 3. Количество ответов студентов «Какой ваш курс обучения»

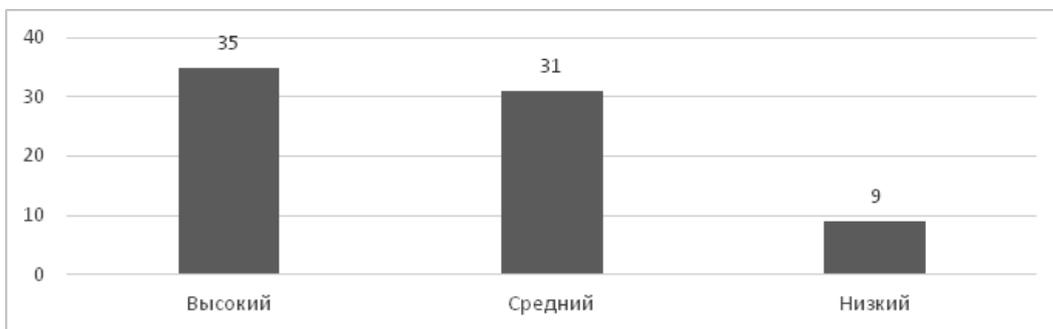


Рис. 4. Количество ответов студентов «Как вы оцениваете уровень своих математических знаний до поступления??»

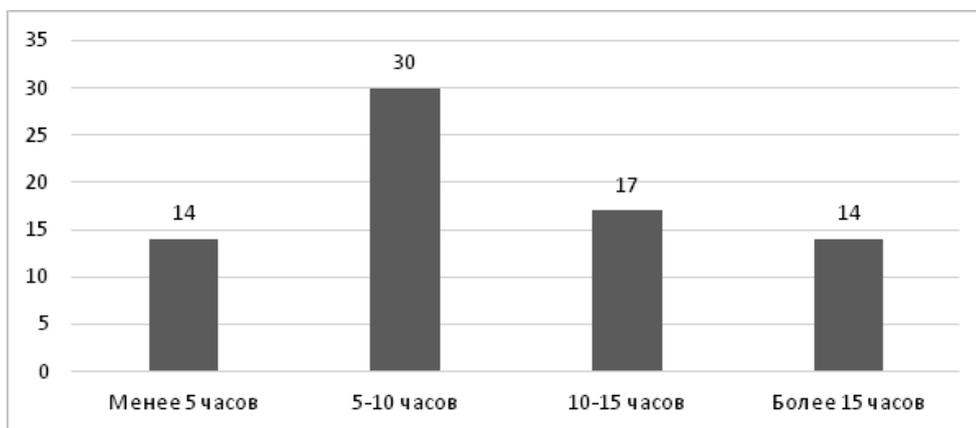


Рис. 5. Количество ответов студентов «Как вы оцениваете уровень своих математических знаний до поступления?»

выделяют на изучение русского языка от 5 до 10 часов, говоря о наличии у них мотивации к совершенствованию языковых компетенций.

Исследование также затронуло вопрос самостоятельного изучения дополнительных материалов по математике. Результаты показали, что около 27 студентов занимаются этим нечасто интерпретируя как недостаточная инициатива в области самообразования. Только один студент регулярно изучает дополнительные ресурсы.

Среди дополнительных ресурсов, способствующих обучению математике, наибольшую популярность при-

обрели онлайн-курсы (28 упоминаний), подчеркивая значимость интеграции современных технологий в образовательный процесс. Учебники и видеоматериалы также оказались востребованными, показывая о разнообразии информационных ресурсов, используемых студентами для углубления знаний.

В целом, результаты опроса демонстрируют, что студенты обладают высоким уровнем исходных знаний. Однако выявленные трудности в изучении математики указывают на необходимость более тщательной работы с теоретическими аспектами предмета, повышения уровня поддержки со стороны преподавателей, особенно в

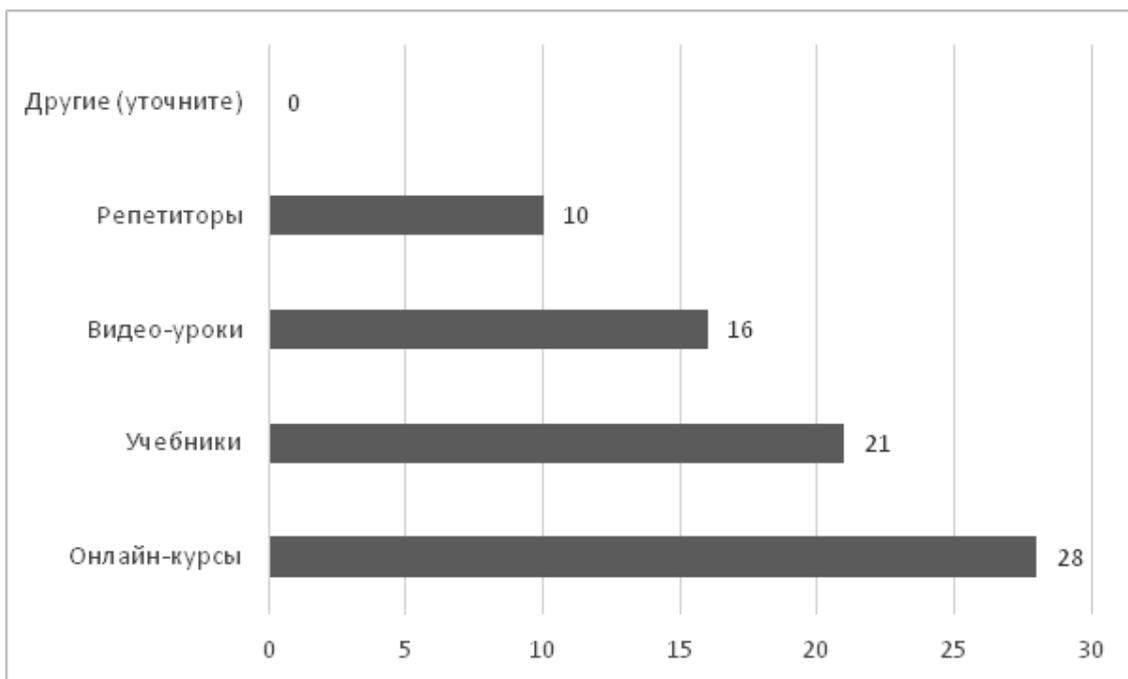


Рис. 6. Количество ответов студентов «Какие дополнительные ресурсы помогли вам в обучении математике?»

отношении студентов, испытывающих определенные трудности в обучении [7].

Исследование, основанное на анализе данных, полученных в ходе опроса преподавателей математики, позволяет выделить несколько основных тематических направлений, относящихся к образовательному процессу с которой сталкиваются студенты.

Первоначально следует отметить гетерогенность образовательных ресурсов, применяемых преподавателями в процессе обучения. Все участники опроса указали на использование традиционных учебников в сочетании с цифровыми образовательными платформами, такими как Moodle, показывая о стремлении к интеграции современных технологий в образовательный процесс. Данная тенденция может быть особенно значимой при обучении студентов, происходящих из различных культурных контекстов.

Разнообразие методических подходов также заслуживает внимания. Преподаватели активно используют лекционный формат, практические занятия, а также групповые дискуссии. Особое внимание уделяется активным методам обучения, таким как коллаборативная работа, которые становятся все более популярными.

В контексте проблематик, с которыми сталкиваются студенты, можно выделить несколько категорий. Два преподавателя указали на трудности в понимании теоретических концепций, в то время как один преподаватель отметил проблему языкового барьера, подчеркивая важность разработки адаптированных образовательных

стратегий, особенно в контексте многоязычной образовательной среды. Кроме того, в ответах упоминаются трудности, связанные с оформлением письменных работ, указывая на необходимость предоставления дополнительной поддержки студентам в этих областях.

В рамках исследований, направленных на оценку эффективности образовательных методик, выявлено наличие разногласий в оценках педагогических специалистов. Преподаватель с опытом работы в течение десяти лет утверждает, что его разработанная методология демонстрирует достойный уровень эффективности, в то время как ассистент по обучению оценивает её как имеющую нейтральный характер. Такой феномен может указывать на диссонанс в восприятии образовательных методик, который, как предполагается, коррелирует с профессиональным опытом преподавателя.

Вопрос индивидуальных психологических особенностей обучающихся также занимает важное место в рамках педагогической дискуссии. Представители преподавательского сообщества единогласно отмечают, что такие личностные качества, как ответственность, дисциплина, оказывают влияние на академическую успеваемость студентов.

### Вывод

В заключительной части настоящего исследования представлен анализ специфики непрерывного математического образования студентов из Китайской Народной Республики в рамках образовательного процесса. Исследование выявило, что адаптация учебных про-

грамм, а также культурные факторы оказывают значительное влияние на процесс восприятия учебного материала. Применение современных технологий, включая дистанционные образовательные платформы, способствует повышению доступности активизации участия студентов в учебном процессе [4].

Результаты анкетирования указывают на диссонанс между высокой самооценкой математических компетенций студентов, с которыми они сталкиваются при освоении дисциплины, показывая необходимость целенаправленной работы над проблемами, связанными с пониманием теоретических аспектов практических задач.

Статистический анализ демонстрирует высокий уровень удовлетворенности студентов взаимодействием с преподавателями, однако выявляется потребность в усилении индивидуализированного подхода в образовательном процессе для более эффективного усвоения математических дисциплин. Преподаватели также отмечают важность повышения интерактивности внимания к языковым барьерам, что может оказать положительное влияние на академическую успеваемость студентов,

особенно в контексте подготовки к защите диссертационных работ.

Необходимо отметить, что участие студентов в дополнительных образовательных активностях, таких как научные конкурсные мероприятия, играет значимую роль в стимулировании их учебной. Применение билингвальных специализированных словарей математических терминов обладает значительным потенциалом, который может способствовать повышению эффективности коммуникации.

Исходя из полученных данных, исследования подчеркивают актуальность совершенствования образовательных методик, разработки адаптированных учебных программ и формирования интегрированной системы поддержки для иностранных студентов. Рекомендуются внедрение инновационных образовательных стратегий, учитывающих образовательные потребности китайских студентов обеспечивая их успешное освоение математических дисциплин и способствовать развитию компетенций, необходимых для последующей профессиональной карьеры.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Галиева Е.В., и Евелина Л.Н. "Методика обучения — какова ее роль в образовании и как ее оценить" Вестник Самарского университета. Естественная серия, vol. 29, no. 3, 2023, с. 18–23. doi:10.18287/2541-7525-2023-29-3-18-23
2. Жарова Н.Р. Активизация учебной деятельности студентов первого курса как метод повышения уровня мотивации к изучению математики / Н. Р. Жарова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3. – С. 44. – DOI 10.17513/spno.30840. – EDN OLEKWT.
3. Квашко Людмила Павловна. "Сравнительный анализ содержания математической подготовки абитуриентов России и Китая при поступлении в ВУЗ" Концепт, no. 6, 2022, pp. 91–106. doi:10.24412/2304-120X-2022-11046
4. Научно-образовательный центр математики в ИТМО [Электронный ресурс] - [https://itmo.ru/ru/viewdepartment/503/nauchno-obrazovatelnyy\\_centra\\_matematiki.htm](https://itmo.ru/ru/viewdepartment/503/nauchno-obrazovatelnyy_centra_matematiki.htm) - Дата обращения 10.02.2025 г.
5. Никаноркина Н.В. Особенности математической подготовки студентов-экономистов в условиях цифровой трансформации / Н.В. Никаноркина // Интеграция педагогической науки и практики в контексте вызовов XXI века: Сборник научных статей международной научно-практической конференции, Калуга, 20 мая 2022 года. – Калуга: Издательство Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, 2022. – С. 155–159. – EDN BQPFHP.
6. Осокин И.В. Непрерывное образование как важная составляющая современной системы образования / И. В. Осокин // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2022. – Т. 22, № 2. – С. 213–217. – DOI 10.18500/1819-7671-2022-22-2-213-217. – EDN AUQAAP.
7. Официальный сайт университета ИТМО [Электронный ресурс] - <https://itmo.ru/> (Дата обращения 10.02.2025 г).
8. Пайгильдина М.Г. Из опыта организации непрерывного образования по предмету «математика» в цифровой образовательной среде / М.Г. Пайгильдина // Молодежь. Наука. Общество - 2021: Сборник студенческих работ Всероссийской студенческой научно-практической междисциплинарной конференции, Тольятти, 20–24 декабря 2021 года / Отв. за выпуск С.Х. Петерайтис. – Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2023. – С. 594–597. – EDN EEVKEU.
9. Пачикова ЛП., СВ. Куликова Проблемы качества базовой математической подготовки первокурсников // МНКО. 2023. №6 (103). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-kachestva-bazovoy-matematicheskoy-podgotovki-pervokursnikov> (дата обращения: 12.02.2025).
10. Хайитова Х.Г. Преимущества использования метода анализа при изучении темы "Непрерывные функции" по предмету "Математический анализ" / Х.Г. Хайитова // Проблемы педагогики. – 2021. – № 2(53). – С. 46–49. – EDN QGALFH.

© Ивановская Татьяна Юрьевна (taturiva@mail.ru), Каргин Артём Андреевич (artyomkargin@gmail.com), Бортникер Владимир Юрьевич (bortniker.v@mail.ru), Милованович Екатерина Воиславовна (milovanovich@mail.ru), Травина Наталия Ивановна (nitravina@yandex.ru), Танченко Юлия Валерьевна (jultan@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГЛАГОЛОВ ВОСПРИЯТИЯ В АСПЕКТЕ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

## LEXICAL AND GRAMMATICAL CHARACTERISTICS OF PERCEPTION VERBS IN THE ASPECT OF COMMUNICATIVE AND COGNITIVE METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN STUDENTS THE RUSSIAN LANGUAGE

*I. Ignatova  
A. Elfimova*

*Summary:* The article provides lexical and grammatical characteristics of perception verbs in the Russian language, and also attempts to develop an effective methodology for teaching foreign students these verbs at the stage of pre-university training within the communicative and cognitive approach.

*Keywords:* communicative and cognitive approach, perception verbs, teaching Russian as a foreign language, lexical and grammatical characteristics, verb-nominal construction.

**Игнатова Ирина Борисовна**

*Доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
irinaignatova30091956@gmail.com*

**Елфимова Анна Владимировна**

*Старший преподаватель, аспирант, Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
elfimova@bsuedu.ru*

*Аннотация:* В статье приводится лексико-грамматическая характеристика глаголов восприятия русского языка, а также предпринимается попытка разработки эффективной методики обучения данным глаголам иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки в рамках коммуникативно-когнитивного подхода.

*Ключевые слова:* коммуникативно-когнитивный подход, глаголы восприятия, обучение РКИ, лексико-грамматическая характеристика, глагольно-именная конструкция.

Поддержке и продвижению русского языка в качестве языка международного общения за рубежом уделяется особое внимание в Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом, утвержденной Указом Президента Российской Федерации 05.09.2022 года. Президентом также поставлена задача по увеличению числа иностранных граждан, обучающихся в российских образовательных организациях, до 500 тыс. человек к 2030 году, что требует от ученых, методистов, преподавателей РКИ разработки новых эффективных подходов и методов к обучению. В настоящее время одним из наиболее эффективных считается коммуникативно-когнитивный подход, предполагающий как обучение решению при использовании русского языка различных коммуникативных задач, так и освоение теоретических знаний о языке, что способствует прочному закреплению знаний и их последующему применению в речи. Значимость коммуникативно-когнитивного подхода признается такими учеными как Т.М. Балыгина, Д.И. Изаренков, И.Б. Игнатова, К.А. Виноградов, Е.С. Кубрякова, О.В. Сенюкова, Ю.С. Сизова и др. Сознательное освоение языкового строя и осознание его функциональных особенностей способствует всестороннему развитию иноязычной коммуникативной компетенции.

Совместное применение коммуникативных упражнений и аналитических коммуникативных задач формирует не только коммуникативные умения, но и развивает познавательные способности, языковую интуицию, внимание, мышление и память [Леонова, с.253].

Основным при коммуникативно-когнитивном обучении глагольной системе русского языка является формирование «базы знаний», необходимой для сознательного овладения структурно-семантическими и функциональными характеристиками данных языковых единиц, правил их употребления в собственных речевых высказываниях [Сенюкова, с.7].

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем фактом, что в настоящее время не существует эффективной апробированной методики обучения иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки русским глаголам восприятия, которые демонстрируют высокую частотность использования в языке, а также обладают разнообразными морфологическими и синтаксическими особенностями. В рамках статьи мы предпринимаем попытку классифицировать глаголы восприятия с точки зрения отбора учебного материала для иностранных учащихся, а также предлагаем проект методики обуче-

ния в рамках коммуникативно-когнитивного подхода.

Глаголы восприятия представляют собой достаточно обширную группу глаголов, позволяющих описать процессы обмена информацией между человеком и окружающим миром. Вместе с тем, с точки зрения грамматических особенностей глаголы восприятия русского языка неоднородны, что представляет собой дополнительные сложности при их освоении иностранными учащимися. По лексическому значению данные глаголы описывают пять видов ощущений человека: зрение, слух, обоняние, осязание и вкус, однако при более детальном рассмотрении к этим глаголам можно отнести не только описание результата восприятия, но и процесса получения информации из окружающего мира, например, *я смотрю* - процесс, *я вижу* - результат. Данные дихотомии глаголов восприятия называют целенаправленные / нецеленаправленные, процесс / результат, преднамеренность / непреднамеренность, активность / пассивность. Следует учесть, что, как правило, данные группы представлены супплетивными глаголами, хотя *слышать* - *слушать* отличаются лишь одной корневой гласной, что приводит к тому, что иностранные учащиеся часто путают их грамматические значения (ср. англ. *see* - *look*, *hear* - *listen*; фр. *voir* - *regarder*, *entendre* - *écouter*).

С точки зрения грамматики данные глаголы могут быть совершенного и несовершенного вида (*видеть/увидеть*, *слышать/услышать*), как и все глаголы русского языка имеют множество грамматических форм, некоторые из которых образуются не по общим правилам и являются исключениями (*слышать*, *видеть*, *смотреть* - II спряжение), а также демонстрируют чередование согласных при спряжении (*видеть* - *вижу*). Помимо этого, в арсенале русского языка нет глагола, обозначающего восприятие вкуса. Для восполнения этой языковой лакуны используется глагольно-именная конструкция *ощущать на вкус*, а в качестве целенаправленного глагола - *пробовать на вкус*.

С учетом частотности употребления в речи глаголов восприятия, их лексической и грамматической неоднородности, сложности при их использования иностранными учащимися в речи возникает необходимость разработки эффективной методики.

Обучение иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки можно осуществлять как эпизодически на протяжении всего курса, так и комплексно при разработке отдельного блока (модуля), посвященного этой теме. При наличии соответствующего модуля необходимо правильно определить его место в общей структуре курса по русскому языку. Введение глаголов восприятия также возможно на занятиях по РКИ, посвященных другим темам, где работа с данными глаголами может выполнять вспомогательные функции, например, при отработке употребления имен существительных в

родительном падеже можно взять глагольно-именные конструкции *ощущать вкус/запах чего-л.*

При коммуникативно-когнитивном подходе к обучению иностранных учащихся русским глаголам восприятия на этапе довузовской подготовки мы предлагаем поэтапное ознакомление с лексическими единицами, распределенными на определенные группы. На каждом этапе учащимся предстоит: 1) ознакомиться с лексическим значением данных слов; 2) их грамматическими особенностями (парадигмой спряжения); 3) их синтаксической сочетаемостью (управление); 4) применять полученные знания в диалогической и монологической речи; 5) довести до автоматизма правильное применение изученных форм в устной и письменной речи путем механического заучивания изученных форм и выполнения большого количества грамматических и коммуникативных упражнений.

По мнению Николенко Е.Ю. и Гуань Б., над языковыми и коммуникативными упражнениями необходимо работать поэтапно. Именно языковые упражнения нацелены на формирование у учащихся навыков грамотного применения языковых средств с целью решения разнообразных коммуникативных задач, развития языковой наблюдательности, смещение акцента внимания на правильное языковое оформление коммуникативных актов. Данные упражнения также дают возможность достижения автоматизма в процессе употребления отдельных языковых явлений. На данной ступени имеют место развитие и совершенствование коммуникативных навыков учащихся [Николенко, с.720].

Поскольку глаголы восприятия есть и в других языках, носителями которых являются иностранные учащиеся, в обучении можно использовать язык-посредник, признанный коммуникативным подходом. Несмотря на то, что имеет место возникновение языковой интерференции, препятствующей освоению иностранного языка, педагог может сделать ее своим помощником, обратив внимание учащихся на сходства или различия языковых явлений в русском языке и родном языке обучающегося. Т.В. Самосенкова отмечает, что опора на родной язык/язык-посредник, его использование как вспомогательного средства, методического приема только усиливает эту значимость в ходе занятий по РКИ [Самосенкова, с.278].

В соответствии с вышеизложенным, в первую очередь учащихся необходимо ознакомить с основными (базовыми) глаголами восприятия, включая как целенаправленные, так и нецеленаправленные глаголы и глагольно-именные конструкции. С учетом того, что данными глаголами описываются пять чувств человека, общее количество подлежащих усвоению единиц составит десять слов и словосочетаний, а именно: *смотреть* / *видеть*, *слушать* / *слышать*, *нюхать* / *обонять*, *трогать* /

осязать, пробовать / ощущать на вкус.

В рамках коммуникативно-когнитивного подхода когнитивный аспект должен быть включен в коммуникативный и подчинен ему, но вместе с тем должен проявляться там, где для этого есть основание [Балаяева, с.13], поэтому на начальном этапе учащихся целесообразно ознакомить с парадигмой спряжения глаголов восприятия в настоящем времени, при этом нужно обратить внимание на особенности спряжения глаголов-исключений, относящихся ко второму спряжению: *смотреть* (*смотрю, смотришь, смотрит, смотрим, смотрите, смотрят*), *видеть* (*вижу, видишь, видит, видим, видите, видят*) и т.д. Следует отметить, что глаголы совершенного вида не имеют форм настоящего времени, поэтому для них будут представлены формы будущего времени (*увидю, увидишь* и т.д.). Для закрепления и вывода усвоенного когнитивным путем языкового материала в коммуникацию можно использовать ряд письменных и устных упражнений: 1) определите на слух, с каким местоимением (*я, ты, он, она, мы, вы, они*) могут сочетаться следующие формы глаголов (*слышим, видят, нюхаю, ощущаете на вкус, смотрю* и т.д.); 2) проспрягайте вслух в настоящем времени следующие глаголы; 3) определите правильную форму глагола, которая может сочетаться со следующими местоимениями и т.д. Данные упражнения позволят выработать у учащихся понимание значений форм глаголов восприятия, а также сформировать определенный уровень автоматизма при использовании тех или иных форм в речи. Основной целью данного этапа является развитие у иностранных учащихся осознанности в выборе языкового материала, которая формируется через рациональное осознание поступающей информации [Стефанович, с.102].

Следующим шагом на первом этапе освоения глаголов восприятия является тренировка валентности (сочетаемости) глаголов восприятия в словосочетаниях. Как правило глаголы восприятия русского языка являются переходными, следовательно сочетаются с именами существительными в винительном падеже (*вижу дерево, слышу музыку, нюхаю цветок*), однако, например, глагол *смотреть* допускает отклонение от этого правила и в большинстве случаев требует предложного управления (*смотрю фильм/телевизор, но смотрю на картину*). На эту особенность следует обязательно обратить внимание учащихся, в качестве сравнения можно провести аналогию с английским языком (*watch a film/TV - look at the picture*). По мнению Н. Гезайли, только в результате не автоматического заучивания, а когнитивного освоения грамматических категорий можно овладеть системой русского глагола и его сочетаемостью с другими словами [Гезайли, с.10]. Кроме этого, глагольно-именные конструкции уже имеют в своем составе имя существительное в винительном падеже, следовательно, в данном случае второе имя существительное будет употребляться в родительном падеже, в результате чего можно от-

рабатывать с учащимися не только спряжение глаголов, но и склонение имен существительных (*ощущает запах цветка, ощущаем вкус лимона*). Внимание иностранных учащихся также следует обратить на низкую частотность употребления в разговорной речи в современном русском языке глаголов *осязать* и *обонять*. Как правило, они также заменяются глагольно-именными конструкциями *ощущать холод/шероховатость/запах чего-л.* С целью формирования умений правильного построения предложений можно использовать упражнение "Unscramble the Sentences", предполагающего составление предложений из заданных слов. Сначала учащимся можно давать набор готовых форм слов (*слышит, улице, музыку, Мария, красивую, на = На улице Мария слышит красивую музыку*), в дальнейшем для усложнения задания все слова должны быть представлены в начальное форме (*слышать, улица, музыка, Мария, красивая, на*). Данное упражнение способствует укреплению понимания взаимосвязей между типом ситуации, пропозициональной моделью и синтаксической схемой, устраняет синтаксическую интерференцию. По мнению М.В. Стефанович и Е.С. Митюшовой, это повышает качество знания языка, уровень владения языком, при этом достигается большая аутентичность спонтанной речи учащихся [Стефанович, с.103].

После ознакомления учащихся с теоретическим материалом, освоения ими форм глаголов восприятия нужно продемонстрировать возможности использования этих глаголов в речи, в первую очередь диалогической. Для этого педагог создает конкретную учебную ситуацию [Ткаченко, с.285], причем частотность использования глаголов восприятия в речи позволяет подобрать множество разнообразных ситуаций, поскольку в любом месте человек способен задействовать все пять видов ощущений. Темой таких ситуаций могут быть «В городе», «На уроке», «В ресторане», «На море» и т.д. Учащиеся тренируют использование глаголов восприятия в диалоге в виде вопросов и ответов: «*Что ты видишь/слышишь/ощущаешь в городе/на море/в ресторане?*» и т.д. В процессе выполнения упражнения в виде диалогов у учащихся формируются и развиваются одновременно навыки говорения и аудирования [Буркова, с.18]. После тренировки диалогической речи можно подвести учащихся к подготовке монологов. Традиционным методом развития монологической речи является говорение с опорами. В качестве опоры может выступать картина или схема. В данном случае идеально подходит описание картины с использованием глаголов зрительного восприятия: «*Я смотрю на картину. На картине я вижу...*». Не стоит забывать, что каждый вид упражнений обязательно должен сопровождаться контролем со стороны преподавателя, чтобы своевременно скорректировать речь учащихся, вернуться к повторению теоретического материала и таким образом довести до автоматизма правильное использование изученных глаголов.

На следующем этапе возможно введение и отработка использования глаголов восприятия, производных от изученных на первом этапе глаголов при помощи суффиксов и приставок. При введении данных глаголов у учащихся можно развивать и совершенствовать языковую догадку, так как во многих случаях приставки и суффиксы имеют определенные значения (*подслушивать, подсматривать, всматриваться, прислушаться, прослушать, предвидеть, притронуться, высмотреть* и др.). В данной группе появляются возвратные глаголы, которые также имеют особенности спряжения, с которыми необходимо ознакомить учащихся. На этом этапе также можно продемонстрировать формы базовых глаголов в прошедшем времени. В отличие от форм настоящего времени данные формы приобретают значение рода (*видел / видела / видели*), но имеет одну форму во всех лицах множественного числа (*видели*).

Следующий этап предполагает знакомство учащихся с глаголами восприятия, имеющими коннотативные значения, употребление которых ограничено рамками разных функциональных стилей. Чтобы заострить внимание учащихся на совершаемые ими ошибки, целесообразно использовать упражнения на исправление стилистических недочетов [Гезайли, с.12]. К таким глаголам в том числе отнести два глагола из числа базовых - *обонять* и *осязать*, использование которых в современном русском языке свойственно более научному или художественному стилю и практически полностью исключено в разговорной речи. Учащимся следует объяснить, что при выборе таких глаголов как *пялиться, таращиться, глазеть, зыркать, вынюхивать* обязательно нужно учитывать ситуацию, возраст и социальный статус собеседника, а глаголы *пальпировать, дегустировать* ограничены профессиональной деятельностью человека. В качестве упражнений предлагаются ситуации и контекст с неправильным стилистическим употреблением приведенных глаголов. Учащиеся должны определить стилистическую ошибку и предложить подходящую замену. Например, *на уроке учитель внимательно пялится на учеников*. Слово *пялится* стилистически не подходит к предложенному контексту, поэтому учащийся должен заменить его на нейтральный глагол *смотрит*. На данном этапе когнитивная составляющая подхода помогает учащимся освоить правила речевого этикета и правильно выбирать языковой материал в зависимости от ситуации.

На завершающем этапе обучения глаголам восприятия возможно введение глаголов, обозначающих процесс восприятия с позиции объекта (объектно-ориентированных глаголов), которые описывают процесс восприятия в направлении от объекта к субъекту, т.е. от воспринимаемого к воспринимающему [Магомедова, с.276]. Эти глаголы характеризуют объект, на который направлены глаголы восприятия: *пахнуть, вонять, светиться, колотья, звучать, кричать, слепить, болеть*

и др. Учащиеся должны научиться соотносить объектно-ориентированный глагол с теми видами ощущений, которые возникают у человека в результате действия или состояния объекта, выражаемых этими глаголами. Так, учащимся можно предложить распределить глаголы по группам: зрение, слух, обоняние, осязание, вкус. Важно также научить учащихся соотносить данные глаголы с базовыми глаголами восприятия, например при составлении сложноподчиненных предложений: *он слышит, как звучит музыка; я вижу, как светятся окна*.

Для более эффективного усвоения и закрепления учащимися языкового материала на всех этапах обучения глаголам восприятия нужно применять упражнения на совершенствование всех видов речевой деятельности. Учащиеся должны уметь правильно воспринимать на слух и анализировать формы глаголов, определять грамматические значения той или иной формы (лицо, число, время, род), воспроизводить формы глаголов в устной и письменной речи. На каждом этапе также возможно использование интерактивных методов, которые подтвердили свою эффективность в различных исследованиях [Игнатова].

В результате изучения глаголов восприятия русского языка при коммуникативно-когнитивном подходе иностранные учащиеся: 1) осваивают 50-80 новых лексических единиц; 2) знакомятся с грамматическими формами глаголов, учатся правильно использовать их в словосочетаниях и предложениях; 3) корректно выбирают и используют языковой материал в зависимости от ситуации; 4) устанавливают связи между глаголами восприятия и коррелируемыми с ними объектно-ориентированными глаголами; 5) умеют правильно и грамотно применять полученные знания в живой коммуникации.

Таким образом, русские глаголы, описывающие процесс восприятия, с учетом поэтапной подачи языкового материала можно разделить на 4 группы: 1) базовые глаголы; 2) глаголы, производные от базовых при помощи приставок и суффиксов; 3) глаголы восприятия, имеющие коннотативные значения, сфера употребления которых ограничена функциональными стилями русского языка; 4) объектно-ориентированные глаголы восприятия. Каждая группа вводится и отрабатывается на отдельном этапе, на котором учащиеся знакомятся с грамматическими особенностями глаголов из группы, углубляют полученные ранее знания, совершенствуют навыки использования изученных лексических единиц в речи.

По результатам проведенного исследования планируется подготовка учебно-методического пособия, а в случае подтверждения высокой эффективности предлагаемой методики в результате проведенного эксперимента, ее можно тиражировать на обучение иностранных учащихся другим группам глаголов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Леонова, Д.А. Коммуникативно-когнитивный подход: сущность, принципы, лингводидактический потенциал / Д.А. Леонова // Научный старт-2023: Сборник статей аспирантов и магистрантов / Институт иностранных языков МГПУ. Том ЧАСТЬ 1. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Языки Народов Мира", 2023. – С. 248-253.
2. Сениюкова О.В. Обучение иностранных студентов глаголам бытия и обладания на этапе довузовской подготовки (коммуникативно-когнитивный аспект): автореф. . . дис. кан. пед. наук. – М.: 2009. – 24 с.
3. Николенко, Е.Ю. Проблема разработки системы коммуникативных упражнений для китайских студентов-первокурсников, изучающих русский язык как иностранный во внеязыковой среде / Е.Ю. Николенко, Б. Гуань // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 2-1. – С. 717-729.
4. Самосенкова, Т.В. Рациональный учет родного языка учащихся на начальном этапе обучения РКИ / Т.В. Самосенкова, А.В. Корнеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-2. – С. 275-278.
5. Баляева, М.О. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении иностранному языку / М.О. Баляева // Студенческий Universum: Сборник тезисов VIII Международного научного диспута магистрантов, Коломна, 01 января – 31 2022 года / Под общей редакцией И.И. Саламатиной. Том Выпуск VIII. – Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», 2022. – С. 12-15.
6. Стефанович, М.В. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении студентов синтаксическим структурам (на примере задания «Unscramble The Sentences») / М.В. Стефанович, Е.С. Митюшова // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2022. – Т. 16, № 2. – С. 99-104.
7. Гезайли, Н. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении нормам стилистики русского языка как иностранного в алжирской аудитории / Н. Гезайли // Современные технологии обучения иностранным языкам: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Ульяновск, 18 февраля 2021 года. – Ульяновск: Ульяновский государственный технический университет, 2021. – С. 6-12.
8. Ткаченко, Е.А. Обучение диалогической речи на уроках РКИ на начальном этапе / Е.А. Ткаченко, А.Е. Сороколетова // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации : Сборник научных трудов VIII Международной научно-методической онлайн-конференции, посвященной Году педагога и наставника в России и Году русского языка в странах СНГ, Курск, 11 апреля 2023 года. – Курск: Курский государственный медицинский университет, 2023. – С. 284-287.
9. Буркова, С.С. Обучение диалогической и монологической речи на занятиях по русскому языку как иностранному / С.С. Буркова // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся : сборник материалов VI Международной научно-методической конференции, Воронеж, 24–25 января 2020 года / Воронежский государственный университет, филологический факультет. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр "Научная книга", 2020. – С. 18-23.
10. Магомедова, Х.М. Глаголы, обозначающие процесс зрительного восприятия с позиции объекта (объектно-ориентированные глаголы) / Х.М. Магомедова // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2009. – № 11. – С. 276-279.
11. Игнатова, И.Б. Использование интерактивных методов при коммуникативно-когнитивном обучении иностранных учащихся русским глаголам восприятия / И.Б. Игнатова, А.В. Елфимова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9, № 11. – С. 1160-1165.

© Игнатова Ирина Борисовна (irinaignatova30091956@gmail.com), Елфимова Анна Владимировна (elfimova@bsuedu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА «ИММЕРСИВНОЙ ЭНЦИКЛОПЕДИИ» ПРИ СОЗДАНИИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ПО ЮРИДИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ БИЗНЕСА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

**Козлов Антон Гордеевич**

Старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Государственный университет управления», г. Москва  
antonkozlov3000@yandex.ru

## IMPLEMENTATION OF THE METHODOLOGICAL PRINCIPLE OF THE "IMMERSIVE ENCYCLOPEDIA" IN THE CREATION OF A NEW GENERATION ENGLISH COURSEBOOK ON LEGAL SUPPORT OF BUSINESS

**A. Kozlov**

*Summary:* The article provides a step-by-step explanation of the main methodological tasks facing a developer of English professional training course on legal support of business. All the principal interpretations of the term «new generation coursebook» are analyzed. The processes of structuring theoretical material and formulating conditions of practice-oriented cases are considered in detail. The conclusion is made about the universal nature of the innovative "immersive encyclopedia" methodological principle.

*Keywords:* teaching foreign (English) language, law, coursebook, methodological requirements, immersive encyclopedia.

*Аннотация:* В данной статье поэтапно разъяснены основные методические задачи, стоящие перед разработчиком англоязычного курса ДПО по юридическому сопровождению бизнеса. Проанализированы все основные интерпретации термина «учебное пособие нового поколения». Подробно рассмотрены процессы структурирования теоретического материала и формулирования условий практико-ориентированных задач. Сделан вывод об универсальном характере инновационной методики «иммерсивной энциклопедии».

*Ключевые слова:* преподавание иностранного (английского) языка, юриспруденция, учебное пособие, методические требования, иммерсивная энциклопедия.

Стремительное развитие технологии искусственного интеллекта наряду с возрастающей значимостью практико-ориентированного обучения побуждает современных методистов вернуться к вопросу о творческом вкладе преподавателей в создание учебных пособий нового поколения. В первом приближении, современный процесс обучения нейросетей можно описать следующим образом: **1)** система «усваивает» некий объем данных из верифицированных источников; **2)** инженер искусственного интеллекта формулирует четкие критерии успешного решения поставленной перед системой задачи. Данные факты позволяют говорить о том, что результат деятельности искусственного интеллекта в сфере создания учебных пособий опирается, прежде всего, на достижения современной **дидактики** – раздела педагогики и теории образования, обеспечивающего единообразный подход к обучению и связывающего существующие методики в единое непротиворечивое целое. **Методика**, в свою очередь, отражает авторский взгляд на проблему образования, ее основу составляют решения, разработанные преподавателями индивидуально или коллективно на основе накопленного ими

практического опыта. Таким образом, создание действительно качественного учебного пособия нового поколения невозможно без разработки уникальной, но в тоже время универсальной методики на базе дидактики [2].

Рассмотрим существующие интерпретации термина «пособие нового поколения»: **1)** «пособие, составленное в полном соответствии с содержанием современных рабочих программ отдельных дисциплин» – в данном случае мы имеем дело с банальной «подменой тезиса» (ФГОС по определению не содержит в себе ничего инновационного, а является необходимой программой-минимум при имплементации карты компетенций в структурируемую теоретическую часть пособия и формулируемые практико-ориентированные задания); **2)** декларативный отказ от учебника-сценария, т.е. от самостоятельного формулирования преподавателем условий практико-ориентированных задач; заявляется, что подобная «режиссура» учебных ситуаций якобы слишком утомительна для студентов, желающих проявить творческие способности – на практике, стремясь как можно дальше уйти от «диктата» конкретных условий, разработчики

подобных пособий наполняют их максимально общими, неситуационными вопросами, на которые обучающиеся дают обтекаемые, неаргументированные ответы [4]; **3)** «цифровое пособие», которое, к сожалению, часто является лишь иллюстративным примером примата формы над содержанием – старые пособия просто «оцифровываются», что также порождает многочисленные проблемы, связанные с программным обеспечением, и ложно воспринимается некоторыми представителями академического сообщества как сигнал к необходимости сокращения очного участия преподавателя в процессе обучения; **4)** «цифровое пособие, включающее оперативно обновляемые блоки теоретической информации» – на практике, критическое осмысление учебного материала (что особенно важно в таких гуманитарных науках, как история, политология, юриспруденция) часто приносится в жертву его максимальной «актуальности»; **5)** «интерактивное учебное пособие», сочетающее в себе достоинства наиболее перспективных концепций из вышеуказанных и необходимо содержащее в себе ключевые элементы учебника-сценария – общую структуру такого пособия можно представить в виде формулы: «мультимедийная презентация материала + тщательно срежиссированная система контроля за прогрессом обучающихся + налаженная система обратной связи». Одним из вариантов подлинно интерактивного учебного пособия можно считать «иммерсивную энциклопедию», процесс создания которой будет детально рассмотрен в дальнейшем с опорой на ключевые вопросы и задачи, решенные автором данной статьи при разработке учебно-методических материалов, составивших курс ДПО по юридическому сопровождению бизнеса [1].

Учебное пособие, основной целью которого является профессиональная переквалификация/повышение уровня профессиональной квалификации обучающихся, предполагает овладение теоретическим и практическим инструментарием, пригодным для дальнейшего непрерывного самообразования. Таким образом, основными целями разработчика курса ДПО по юридическому сопровождению бизнеса можно считать: **1)** предоставление обучающимся теоретической и понятийной базы основных юридических профессий; **2)** формирование у обучающихся полного комплекса универсальных и общепрофессиональных компетенций по классификации ФГОС 40.03.01 Юриспруденция.

В процессе реализации вышеуказанных целей разработчик курса ДПО с необходимостью решает следующие задачи: **а)** создание конкретной «точки входа» в указанный раздел юридической науки, подходящей для обучающихся всех направлений подготовки; **б)** выделение и разъяснение ключевых юридических проблем, возникающих в процессе организации и ведения бизнеса; **в)** создание комплекса практико-ориентированных задач для проверки уровня владения теоретическими зна-

ниями [3;5].

«Точку входа» можно определить как точку совпадения интересов обучающихся, желающих стать максимально эффективными бизнесменами/принимать максимально эффективные управленческие решения, и преподавателя, создающего системный курс, посвященный юридическим реалиям ведения бизнеса.

Для целей рассматриваемого курса ДПО идеальной точкой входа будет являться комплекс знаний, включающий в себя общие вопросы учреждения и регистрации бизнеса, а также социально-экономические особенности отдельных территорий проведения бизнес-операций. Расположение дальнейших тем в рамках курса, безусловно, является дискуссионным вопросом, однако в центре внимания всегда должны оставаться ключевые субъекты бизнес-деятельности (документальная основа деятельности работников и работодателей; порядок разрешения трудовых споров) и ее основные объекты (составление, исполнение и юридическая оценка коммерческих договоров; основы права интеллектуальной собственности).

Термин «иммерсивность» следует переводить как «погружение (в теоретический и практико-ориентированный материал)». Данный термин предполагает наличие у курса ДПО таких характеристик, как **а)** среда погружения (*immersive environment*) – системное изложение основ коммерческого и предпринимательского права выбранной разработчиком англоговорящей страны; **б)** глубина погружения (*depth of immersion*) – изложение теоретического материала от общих вопросов к специальным; практические задания, требующие все более активного творческого участия обучающихся; **в)** скорость погружения (*speed of immersion*) – последовательная отработка всей необходимой теоретической базы путем анализа конкретных примеров из юридической практики.

При структурировании теоретического материала учебного пособия необходимо руководствоваться следующими принципами: **а)** контекстуализация базовой юридической терминологии и синтаксических конструкций; **б)** четкое разделение терминологии и профессионального жаргона; **в)** указание на наличие англоязычных альтернатив отдельных терминов и конструкций; **г)** проведение уместных (компаративистских) аналогий между иностранными юридическими реалиями и российскими юридическими реалиями вместо их буквального перевода.

При создании практико-ориентированного задания необходимо работать исключительно с верифицированными англоязычными источниками. Процесс отбора материала для формулирования разнообразных усло-

вий упражнений можно наглядно объяснить на примере следующей статьи из «Британской энциклопедии» (ниже приведены англоязычный оригинал и русский перевод):

**Patent is a government grant to an inventor of the right to exclude others from making, using, or selling an invention, for a determined period of time. In most cases, an invention must be considered novel and useful in order to be patented (see the Wright brothers' patent application, automatic gristmill patent). Patents are granted for new and useful machines, manufactured products, and industrial processes and for significant improvements of existing ones.**

**Патент - это правительственное предоставление изобретателю права запрещать другим лицам создавать, использовать или продавать изобретение на определенный период времени. В большинстве случаев изобретение должно считаться новым и полезным, чтобы его можно было запатентовать (см. патентную заявку братьев Райт, патент на автоматическую мельницу). Патенты выдаются на новые и полезные машины, готовые изделия и промышленные процессы, а также на значительные усовершенствования существующих.**

Жирным шрифтом в обоих отрывках выделена базовая информация, наилучшим образом проверяемая в рамках стандартного теоретического теста. Курсивом выделена одна из точек зрения на конкретный вопрос юридической практики (готовый материал для задания в разделе Discussion). Подчеркнуты конкретные примеры изобретений – на основе данной информации можно

сформулировать упражнение, призванное тренировать обучающихся отличать изобретения от иных результатов интеллектуальной деятельности, не обладающих патентоспособностью. Наконец, последнее предложение обоих параграфов может быть использовано как основа для аргументированного компаративистского рассуждения об особенностях патентного права Российской Федерации и Великобритании.

Период актуальности рассматриваемого курса ДПО можно продлить, соблюдая следующие методические принципы: **а)** включение в практический блок пособия большого процента заданий на понимание ключевых механизмов функционирования системы правового регулирования бизнеса в рассматриваемой англоязычной стране; **б)** ориентация на знание фундаментального законодательства в области предпринимательской деятельности и его корректную интерпретацию; **в)** включение в пособие ссылок на верифицируемые информационные ресурсы, содержащие обновляющуюся информацию о текущих реалиях делового мира.

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что использование методического принципа «иммерсивной энциклопедии» при создании учебного пособия позволяет создать учебно-методический инструмент, соответствующий всем основным требованиям, предъявляемым к современным учебно-методическим материалам: **а)** соблюдение требований ФГОС ВО; **б)** активизация творческих способностей обучающихся; **в)** активное использование достижений цифровой эпохи; **г)** актуальное и обновляемое по необходимости содержание.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Козлов А.Г. Legal support of business: basic issues (учебное пособие по учебным дисциплинам «Иностранный язык в сфере юриспруденции», «Иностранный язык профессионального делового общения», «Иностранный язык делового и профессионального общения» для обучающихся всех направлений подготовки/ООО «РУСАЙНС». 2024. – 202 с.
2. Осмоловская И.М. Дидактика: от классики к современности/Нестор-история. 2020. – 250 с.
3. Платонова Н.В. Педагогическая поддержка в модели ДПО: проблемы и технологии/Синтез науки и общества в решении глобальных проблем современности: сборник статей Международной научно-практической конференции, Волгоград, 7 марта 2018 г./ООО «ОМЕГА САЙНС», 2018. С. 163-165.
4. Салынская Т.В., Ясницкая А.А. Business and management: international economic organisations/ООО «РУСАЙНС». 2024. – 404 с.
5. Третьякова Г.В. Концепция учебного пособия по иностранному языку нового поколения: традиции и инновации/Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Том 11. № 1. С. 8-23.

© Козлов Антон Гордеевич (antonkozlov3000@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНЫХ АКАДЕМИЧЕСКИХ РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНТОВ ВУЗА

## ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN TEACHING PHYSICAL EDUCATION TO IMPROVE THE PERSONAL ACADEMIC RESULTS AMONG UNIVERSITY STUDENTS

**M. Kulikova  
R. Gezha  
L. Nyurksne**

*Summary:* The research relevance is due to the latest trends in the digitalization of education and, in particular, the need to search for new effective ways to improve the academic performance of university students.

The research goal is to systematize scientific and pedagogical approaches to improving the academic performance of students using artificial intelligence technologies in teaching physical education at a university. Achieving this goal, we solved the following tasks: studying the impact of the developed methods on the physical condition, cognitive functions and academic performance of students, analyzing the existing literature on the use of artificial intelligence technologies in education, including in the field of physical education, as well as assessing the effectiveness of using AI to personalize physical education at the university.

The research methods include the historiographical analysis of scientific literature, systematization, generalization, comparison, and the formal-logical method. The experience of pedagogical observations reflected in empirical studies of domestic and foreign authors was also analyzed.

Based on the results, the following conclusions were formulated: the introduction of artificial intelligence technologies in the teaching of physical education makes it possible to create an individual training program that takes into account not only the current level of physical training, but also to predict the predisposition to various sports, the risk of injury, personal preferences and much more.

*Keywords:* artificial intelligence, physical education, physical education, academic performance, personal academic results.

**Куликова Мария Викторовна**

Преподаватель, ФГБОУ ВО «Московская  
государственная академия ветеринарной медицины  
и биотехнологии имени К.И. Скрябина»  
marikulikova93@gmail.com

**Гежа Роман Валерьевич,**

Преподаватель, ФГБОУ ВО «Московская  
государственная академия ветеринарной медицины  
и биотехнологии имени К.И. Скрябина»  
gezha.r@yandex.ru

**Нюрксне Лариса Алексеевна**

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Московская  
государственная академия ветеринарной медицины  
и биотехнологии имени К.И. Скрябина»  
nurksne@mail.ru

*Аннотация:* Актуальность данной темы исследования обусловлена последними тенденциями цифровизации образования, которые связаны в том числе с необходимостью поиска новых эффективных способов повышения академической успеваемости студентов вузов.

Целью данного исследования является систематизация научно-педагогических подходов к повышению академической успеваемости студентов с применением технологий искусственного интеллекта в преподавании физической культуры в вузе. Достижение этой цели достигается посредством решения следующих задач: изучением влияния разработанных методов на физическое состояние, когнитивные функции и успеваемость студентов, анализом существующей литературы по использованию технологий искусственного интеллекта в образовании, в том числе в сфере физического воспитания, а также оценкой эффективности использования искусственного интеллекта для персонализации обучения физической культуре в вузе.

Методы исследования включают историографический анализ научной литературы, систематизацию, обобщение, сопоставление, формально-логический метод. Также был проанализирован опыт педагогических наблюдений, отраженных в эмпирических исследованиях отечественных и зарубежных авторов.

По итогу проведенного исследования были сформулированы следующие выводы: внедрение технологий искусственного интеллекта в преподавании физической культуры позволяет создать индивидуальную программу тренировок, учитывающую текущий уровень физической подготовки, а также спрогнозировать предрасположенности к различным видам спорта, риск получения травм, личностные предпочтения и многое другое.

*Ключевые слова:* искусственный интеллект, физическая культура, физическое воспитание, академическая успеваемость, личные академические результаты.

## Введение

**А**ктуальность темы исследования состоит в том, что хотя физическое воспитание является важной составляющей гармоничного развития личности, его влияние на общую успеваемость в вузе зачастую недооценивается. Внедрение технологий искусственного интеллекта в процесс преподавания физической культуры позволяет персонализировать обучение, контролировать прогресс и адаптировать программы обучения к индивидуальным потребностям и возможностям каждого студента. Например, как показывают современные эмпирические исследования, такие интеллектуальные технологии, как иммерсивный тренажер, шлемы виртуальной и дополненной реальности, цифровые помощники позволяют существенно повысить мотивацию, улучшить физическую форму и в конечном итоге оказать положительное влияние на когнитивные функции и успеваемость студентов [2, с. 180].

Польза физической активности как таковой для здоровья доказана достаточно давно: физические упражнения, особенно на свежем воздухе, способствуют активизации кровообращения, укреплению мышц, а также позитивно влияют на работу сердечно-сосудистой системы [1, с. 19]. Применение технологий на базе искусственного интеллекта позволяет прогнозировать результаты каждого студента, а также отслеживать академическую успеваемость по другим учебным дисциплинам на основе изменения параметров когнитивной деятельности, физического здоровья и т.п.

Критериями академической успеваемости в данном случае могут быть не только оценки в балльно-рейтинговой системе, но и качественные промежуточные результаты, достигаемые в ходе тренировок на занятиях физической культурой в вузе.

Историография данной проблематики достаточно обширна и включает в себя работы как отечественных, так и зарубежных авторов. Основные теоретико-методологические постулаты по теме исследования содержатся в исследованиях таких авторов, как И.В. Азанов [1], Ю.И. Журавлева, М.В. Катренко, В.В. Баранников, А.Н. Продиус [2], А.В. Соловов, В.М. Богданов, В.С. Пономарев, А.А. Меньшикова [3], В.Ф. Тележкин, Б.Б. Саидов, А.Н. Рагозин, П.А. Угаров [8], Н.А. Усцеломова, О.Р. Кабинова [9] и др.

В рамках изучения темы интерес представляют также работы таких зарубежных авторов, как Чонг Хо Джи [10], Гуо Джу [11], Джиа Х [12], Р. Северин, К. Гэгнор [13], Чжан Я., Ван Я. [14] и др.

Тем не менее, несмотря на обширную историографию, необходимо суммировать возможности приме-

нения интеллектуальных технологий для повышения личных академических результатов студентов в рамках обучения физической культуре в вузе.

### Совершенствование личных академических результатов студентов с помощью интеллектуальных технологий в рамках обучения физической культуре в вузе

Использование искусственного интеллекта для отслеживания прогресса, быстрой корректировки планов и предоставления обратной связи позволяет студентам самостоятельно выявлять свои сильные и слабые стороны и направлять силы на достижение индивидуальных целей обучения. Благодаря автоматизации рутинных задач, таких, как выставление оценок и анализ данных, у преподавателей физического воспитания появляется больше времени для более эффективного планирования учебного процесса, так как они уделяют особое внимание индивидуальным потребностям каждого студента.

Необходимо отметить, что использование технологий виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальности в физическом воспитании выходит далеко за рамки простой визуализации: VR и AR-технологии дают возможность детально изучать анатомию и физиологию человека, визуализируя работу мышц, суставов и связок во время движения. С помощью интеллектуальных технологий студенты могут не только видеть собственное движение снаружи, но и чувствовать его изнутри, что значительно улучшает их понимание биомеханики и способствует более осознанному подходу к тренировочному процессу. Более того, VR и AR-технологии позволяют создавать индивидуальные программы тренировок, соответствующие физиологическим потребностям каждого студента, с учетом их состояния здоровья (лишний вес или, напротив, нехватка веса, недостаточность мышечной массы, остеохондрозы различной степени тяжести и т.п. факторы, которые, к сожалению, нередко сопровождают академический малоподвижный образ жизни современного студента).

Внедрение виртуальной и дополненной реальности также позволяет мотивировать студентов к ведению здорового образа жизни: интерактивные иммерсивные тренажеры превращают рутинное обучение в увлекательный процесс с очевидной результативностью. При этом возможность опробовать различные приемы и стратегии выполнения физических упражнений в безопасной виртуальной среде позволяет студентам преодолеть свои психологические комплексы и активно исследовать новые возможности физически активного образа жизни [8, с. 8].

Иными словами, использование технологий виртуальной и дополненной реальности в преподавании фи-

зической культуры позволяет повысить успеваемость студентов за счет улучшения понимания теоретического содержания, эффективной отработки практических навыков, повышения мотивации к обучению и создания индивидуальных учебных программ [1, с. 18].

Тем не менее, при внедрении искусственного интеллекта в образовательный процесс необходимо учесть этические и практические аспекты, поскольку важно обеспечить прозрачность алгоритмов анализа данных и защитить личную информацию студентов, а также гарантировать, что использование интеллектуальной технологии не приведет к какой-либо дискриминации или ущемлению прав отдельных студентов. Кроме того, интеллектуальные системы обучения способствуют разработке методических рекомендаций для обучения, которые позволяют преподавателям физической культуры в вузе более творчески относиться к своей работе.

Использование искусственного интеллекта для мониторинга техники выполнения упражнений и предоставления обратной связи в режиме реального времени позволяет преподавателям отслеживать личные достижения. В частности, системы компьютерного зрения и анализа движения способны выявлять ошибки и давать рекомендации по их устранению напрямую студентам, освобождая преподавателя от лишнего консультирования. Такая индивидуальная поддержка способствует развитию правильных двигательных навыков и предотвращает формирование неэффективных или травмоопасных моделей поведения на занятиях физической культурой. Более того, интерактивные симуляторы и игровые приложения с элементами искусственного интеллекта способны сделать процесс обучения более интересным и мотивирующим, особенно для студентов, испытывающих трудности с традиционными физическими нагрузками.

Использование интеллектуальных технологий для мониторинга биометрических и когнитивных параметров на занятиях физической культурой в вузе является еще одним перспективным направлением, позволяющим оптимизировать образовательный процесс и повысить его эффективность. Например, собранные данные о таких показателях, как частота сердечных сокращений, вариабельность сердечного ритма и электроэнцефалография (ЭЭГ) интегрируются с алгоритмами машинного обучения для предоставления объективной картины физиологического и когнитивного состояния студентов во время физической активности на занятиях физической культурой. Такой подход позволяет персонализировать нагрузку и адаптировать упражнения по таймингу и структуре к индивидуальным особенностям каждого студента.

Доказано, что регулярные физические упражнения

улучшают кровоснабжение мозга, стимулируют нейрогенез и повышают пластичность нервной системы [9, с. 176], а значит – косвенно способствуют повышению стрессоустойчивости в условиях повышенной учебной нагрузки (во время экзаменов, сдачи нормативов и т.п.). Таким образом, оптимизация занятий физической культурой с использованием интеллектуальных технологий может косвенно, но позитивно повлиять на личную академическую успеваемость студентов по другим учебным дисциплинам.

Более того, на наш взгляд, интеллектуальный мониторинг когнитивных параметров, таких, как внимание, способность к концентрации и запоминанию информации во время занятий физической культурой может помочь выявить тех студентов, которые испытывают трудности в обучении или повышенный стресс.

Помимо индивидуализации процесса обучения искусственный интеллект можно также использовать для оптимизации планов обучения и оценки общей и промежуточной академической успеваемости по другим дисциплинам.

Анализируя большие объемы данных о посещаемости, оценках и успеваемости студентов, преподаватель может не только определить наиболее эффективные методы и приемы обучения физической культуре, но и предсказать потенциальные проблемы и принять соответствующие меры для предотвращения возможных рисков (падение мотивации к обучению, отсутствие интереса к здоровому образу жизни, малоподвижность и т.п.). Аналитическая интеллектуальная система, автоматизирующая оценку физической подготовки и мониторинг академического прогресса, освобождает преподавателя от рутинных задач, позволяя уделять больше времени творческой разработке учебного процесса.

Внедрение такой системы позволит персонализировать образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося. Анализ динамики изменения физических показателей позволяет составить индивидуальный план тренировок и рекомендовать оптимальный вид физической нагрузки, способствуя повышению мотивации студентов к здоровому образу жизни. Кроме того, система может отслеживать взаимосвязь между академической успеваемостью и физической активностью, что позволяет выявлять студентов из группы риска и оказывать им своевременную поддержку.

Помимо персонализации, аналитические системы также могут помочь оптимизировать всю учебную программу в вузе на основе выявленных биометрических параметров каждого студента. Более того, анализ тенденций в области физической подготовленности сту-

дентов также может послужить основой для разработки инновационных цифровых и интерактивных программ, направленных на пропаганду здорового образа жизни.

Можно констатировать, что внедрение аналитических интеллектуальных систем в процесс обучения физической культуре способствует повышению общего качества вузовской подготовки, формированию здорового и активного образа жизни студентов, а также позволяет существенно оптимизировать работу преподавателей. То есть, с точки зрения преподавания, интеллектуальные технологии – это не просто автоматизация рутинных задач, а мощный инструмент индивидуализации обучения, выявления потенциальных проблем и разработки инновационных образовательных программ, направленных на повышение личных академических успехов студента.

### Выводы

По итогу проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. Использование технологий искусственного интеллекта в рамках преподавания физической культуры в вузе открывает новые перспективы для повышения индивидуальной успеваемости студентов. Индивидуальная программа обучения, созданная на основе анализа биометрических данных и предпочтений каждого студента, позволяет оптимизировать учебный процесс и до-

биться значительного прогресса в физическом развитии и освоении ряда других дисциплин, требующих когнитивной активности.

2. Как показал анализ научно-педагогической литературы, применение технологий искусственного интеллекта в физическом воспитании является перспективным направлением развития высшего образования. Персонализируя процесс обучения, обеспечивая мгновенную обратную связь и оптимизируя планы занятий, виртуальный помощник на базе искусственного интеллекта позволит существенно повысить эффективность обучения, мотивировать студентов к учебе в целом и в конечном итоге повысить их личную академическую успеваемость.
3. Таким образом, можно утверждать, что успешная интеграция технологий искусственного интеллекта в занятия физической культурой в вузе ожидаемо приведет к повышению успеваемости студентов, росту мотивации к занятиям спортом и формированию устойчивого стремления к здоровому образу жизни. Несомненно, что дальнейшие эмпирические исследования в данной педагогической области позволят выявить наиболее эффективные способы применения искусственного интеллекта в сфере физического воспитания и разработать новые инновационные подходы к преподаванию физической культуры в вузе.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Азанов, И.В. Искусственный интеллект в гуманитарных университетах: новые горизонты организации учебных занятий по физической культуре // Психология и педагогика в условиях подъема национального самосознания. Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции. – Ульяновск, 2024. – С. 17-20.
2. Журавлева, Ю.И., Катренко, М.В., Баранников, В.В., Проудиус, А.Н. Сквозные технологии в образовательном процессе студентов по физической культуре и спорту // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2024. – № 3 (102). – С. 179-185.
3. Соловов, А.В., Богданов, В.М., Пономарев, В.С., Меньшикова, А.А. Цифровые технологии в изучении теоретических основ физической культуры: об опыте применения и векторе развития // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 7 (173). – С. 191-196.
4. Суханова, Е.Ю. Методика обучения физической культуре сквозь призму здорового долголетия / Е.Ю. Суханова, Л.А. Ньюксне, М.В. Куликова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 9. – С. 134-137. – DOI 10.37882/2223-2982.2024.9.43.
5. Гежа, Р.В. Мотивационно-ценностное отношение студентов к своему здоровью и физической культуре / Р.В. Гежа, С.В. Комин, М.В. Куликова // Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии, биотехнологии и экспертизы сырья и продуктов животного происхождения: Сборник трудов 3-й Научно-практической конференции, Москва, 28 июня 2024 года. – Москва: ООО "Издательство "Сельскохозяйственные Технологии", 2024. – С. 563-564.
6. Суханова, Е.Ю. Проблемы физического воспитания студентов, обучающихся в зооветеринарном вузе и возможные пути их решения / Е.Ю. Суханова, О.В. Антипов, Ю.Л. Першин // Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в аграрных вузах России : Сборник научных трудов по материалам Национальной научно-практической конференции, Казань, 24–25 ноября 2022 года. – Казань: Казанский государственный аграрный университет, 2022. – С. 466-470.
7. Антипов, О.В. Организационно-методические условия повышения эффективности двигательной активности студентов высшей школы / О.В. Антипов, Ю.Л. Першин, Р.В. Гежа // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 10-1. – С. 33-37. – DOI 10.37882/2223-2982.2023.10.04.
8. Тележкин, В.Ф., Саидов, Б.Б., Рагозин, А.Н., Угаров, П.А. Пьезоэлектрический датчик с встроенным bluetooth-модулем для мониторинга физических нагрузок студентов // Инфокоммуникационные технологии: актуальные вопросы цифровой экономики. Сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2021. – С. 7-12.

9. Усцеломова, Н.А., Кабирова, О.Р. Использование в процессе физического воспитания информационных и «сквозных» технологий как фактор развития самостоятельности обучающихся вуза // Физическое воспитание и спортивная тренировка. – 2023. – № 1 (43). – С. 175-180.
10. Chung Ho.J. Singapore's physical education in the era of artificial intelligence: supports and strategies // Journal of Next-generation Convergence Information Services Technology. – 2021. – № 6. – pp. 645-654.
11. Guo Ju. Innovative practice of physical education teaching in colleges and universities based on artificial intelligence technology // Applied Mathematics and Nonlinear Sciences. – 2024. – № 1. – pp. 67-89.
12. Jia H. Words research on the application of artificial intelligence and big data in physical education teaching // Journal of Education and Educational Research. – 2024. – № 2. – pp. 332-334.
13. Severin, R., Gagnon, K. An early snapshot of attitudes toward generative artificial intelligence in physical therapy education // Journal of Physical Therapy Education. – 2024. – № 2. – pp. 55-92.
14. Zhang Ya., Wang Ya. Online big data physical education classroom based on monitoring network and artificial intelligence // Security and Communication Networks. – 2022. – Vol. 3. – pp. 643-799.

---

© Куликова Мария Викторовна (marikulikova93@gmail.com), Гежа Роман Валерьевич (gezha.r@yandex.ru),  
Нюрксне Лариса Алексеевна (nurksne@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ГЕНЕРАТИВНЫЕ НЕЙРОННЫЕ СЕТИ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СТРАН ЕС, США И КАНАДЫ)

## GENERATIVE NEURAL NETWORKS AND THEIR USE IN THE SYSTEM OF INCLUSIVE EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF THE EU COUNTRIES, THE USA AND CANADA)

**I. Kutlikova  
N. Verezubova  
O. Kishkinova**

*Summary:* The study relevance is due to the increasing need to adapt educational systems to the needs of students with special needs and disabilities. The research goal is to analyze the possibilities of using generative neural networks (GenAI) in the system of inclusive education on the example of foreign countries. generative neural networks in education, in particular, for the creation of personalized learning materials, adaptive interfaces and support tools for students with special educational needs. As part of the study of generative neural networks and their application in inclusive education, both theoretical and empirical methods were used. The theoretical analysis included the study of scientific literature, regulations and strategic documents of the EU countries, the USA and Canada related to inclusive education and the use of artificial intelligence. Particular attention was paid to the analysis of works on the architectures of generative neural networks and their adaptation for tasks related to inclusive education.

Based on the results, the following conclusions were formulated: generative neural networks have significant potential for improving inclusive education, as the experience of the EU countries, the United States and Canada has shown. In particular, such networks have been successfully used to generate individualized learning materials that take into account different learning styles and specific educational needs.

*Keywords:* inclusion, education, inclusive environment, generative neural networks, machine learning.

**Кутликова Ирина Вениаминовна**

Старший преподаватель,  
Московская государственная академия ветеринарной  
медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина  
ivk-b@yandex.ru

**Вerezubova Наталья Афанасьевна**

Кандидат экономических наук, доцент,  
Московская государственная академия ветеринарной  
медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина  
nvez@mail.ru

**Кишкинова Ольга Алексеевна**

Старший преподаватель,  
Московская государственная академия ветеринарной  
медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина  
olga.19672015@yandex.ru

*Аннотация:* Актуальность темы исследования обусловлена возрастающей необходимостью адаптации образовательных систем к потребностям обучающихся с особыми потребностями и ограниченными возможностями здоровья. Цель исследования заключается в анализе возможностей применения генеративных нейронных сетей (GenAI) в системе инклюзивного образования на примере зарубежных стран. Задачи исследования состоят в обзоре и систематизации научных публикаций и практических исследований, посвященных применению генеративных нейронных сетей в образовании, в частности, для создания персонализированных учебных материалов, адаптивных интерфейсов и инструментов поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями. В рамках исследования генеративных нейронных сетей и их применения в инклюзивном образовании были использованы как теоретические, так и эмпирические методы. Теоретический анализ включал в себя изучение научной литературы, нормативных актов и документов стран ЕС, США и Канады, касающихся инклюзивного образования и применения искусственного интеллекта. Особое внимание уделялось анализу работ, посвященных архитектурам генеративных нейронных сетей, и их адаптации для задач, связанных с инклюзивным образованием.

По итогу проведенного исследования были сформулированы следующие выводы: как показал опыт стран ЕС, США и Канады генеративные нейронные сети обладают значительным потенциалом для улучшения инклюзивного образования. В частности, такие сети успешно применяются для генерации индивидуализированных учебных материалов, учитывающих различные стили обучения и особые образовательные потребности обучающихся.

*Ключевые слова:* инклюзия, образование, инклюзивная среда, генеративные нейронные сети, машинное обучение.

### Введение

**А**ктуальность темы исследования состоит в том, что инклюзивное образование, являясь концепцией равного доступа к качественному образо-

ванию для всех, требует инновационных подходов и инструментов. Генеративно-состязательные нейронные сети (далее-GANs) и другие модели генеративного искусственного интеллекта (далее – GenAI) представляют собой перспективное направление в разработке инди-

видуализированных образовательных ресурсов, адаптивных интерфейсов и инструментов поддержки для обучающихся с особыми образовательными потребностями [6, с. 68]. Использование GenAI в инклюзивном образовании имеет потенциал для преодоления барьеров, связанных с доступностью, адаптивностью и персонализацией учебного процесса, что делает данное исследование крайне актуальным.

Генеративные нейронные сети представляют собой перспективный ресурс для системы инклюзивного образования, поскольку позволяют использовать индивидуальные и адаптивные образовательные решения для людей с ограниченными возможностями здоровья. Генеративные модели нейронных сетей, основанные на принципах машинного обучения, способны формировать очень разнообразный контент, учитывая индивидуальные потребности и особенности состояния здоровья каждого обучающегося. При этом, по мнению исследователей, ключевым преимуществом применения генеративных сетей является возможность создания таких учебных материалов, которые позволяют учитывать особенности восприятия и ментальные возможности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, включая людей с нарушениями зрения, слуха, речи и когнитивными расстройствами [10, с. 77].

В ряде современных эмпирических исследованиях доказано, что одним из наиболее перспективных направлений является использование вариационных автоэнкодеров (VAE), которые позволяют генерировать новый контент, сохраняя при этом основные характеристики исходного набора данных. В контексте инклюзивного образования данная технология может быть использована для создания альтернативных форматов представления информации, например, преобразования текста в аудио-формат для людей с нарушениями зрения или визуализации сложных концепций для людей с когнитивными трудностями. По мнению некоторых исследователей, генеративно-состязательные сети (GAN) могут быть использованы также для создания интерактивных обучающих сред, адаптивных к действиям пользователя в режиме реального времени, так как предоставляют персонализированную обратную связь и поддержку обучающимся с особыми образовательными потребностями [8, с. 32].

Современные исследования направлены на разработку гибридных моделей, сочетающих преимущества различных архитектур и методов обучения в инклюзивной среде. В частности, комбинирование VAE для генерации структурированных данных с моделями-трансформерами для обработки естественного языка позволит создать более эффективные и гибкие системы инклюзивного образования [4, с. 16]. Кроме того, необходимо уделить внимание вопросам масштабируемости

и доступности данных технологий, чтобы обеспечить их широкое внедрение в образовательные учреждения и домашние условия при создании инклюзивной среды.

Таким образом, генеративные нейронные сети представляют собой мощный инструмент для создания инклюзивных образовательных сред, а их способность генерировать персонализированный и адаптивный контент открывает широкие возможности для обеспечения равного доступа к образованию обучающихся с особыми образовательными потребностями [1, с. 84]. Однако, важно отметить, что разработка и внедрение таких систем требует тщательного учета этических аспектов и обеспечения конфиденциальности данных пользователей.

#### Применение генеративных нейронных сетей в системе инклюзивного образования в ЕС, США и Канаде

В настоящее время генеративные нейронные сети являются основой для многих современных языковых моделей, которые играют важную роль в развитии систем инклюзивного образования в зарубежных странах. Благодаря своей способности понимать и генерировать текст на естественном языке, генеративные сети уже несколько лет применяются для создания автоматических систем перевода, преобразующих сложные тексты в более простые и понятные формы для людей с когнитивными нарушениями [9, с. 103]. Такие технологии, например, в учебных заведениях США и Канады позволяют генерировать персонализированные учебные материалы, адаптированные к конкретным потребностям и интересам каждого обучающегося с особыми образовательными потребностями [8, с. 30].

Рекуррентные нейронные сети (далее – RNN), особенно сети типа LSTM и GRU, также находят применение в инклюзивном обучении для анализа последовательностей действий пользователя и адаптации обучающего контента в соответствии с прогрессом обучающегося и трудностями, с которыми он сталкивается по причине ограниченных возможностей здоровья. Например, сети RNN могут отслеживать ошибки, допущенные в ходе обучения, а также предлагать дополнительные упражнения или объяснения для закрепления учебного материала.

Как отмечают исследователи, развитие генеративных моделей в контексте инклюзивного образования не ограничивается упомянутыми архитектурами. Авто-регрессионные модели, такие, как GPT (Generative Pre-trained Transformer), демонстрируют большой потенциал в создании детализированных и контекстуально релевантных учебных материалов [6, с. 55]. Данный тип генеративных сетей может быть использован для генерации персонализированного учебного контента, набо-

ров примеров и шаблонных объяснений, учитывающих индивидуальные предпочтения и уровень понимания обучающегося. Тем не менее, исследователи отмечают, что применение GPT-подобных моделей требует очень тщательной фильтрации контента для исключения предвзятости к пользователям с ограниченными возможностями здоровья [8, с. 32].

Перспективным направлением является интеграция генеративных моделей с технологиями дополненной и виртуальной реальности. Создание интерактивных обучающих симуляций, адаптированных к потребностям людей с ограниченными возможностями, позволяет обеспечить более глубокое и вовлеченное обучение людей с ограниченными возможностями здоровья [6, с. 49]. Например, люди с нарушениями моторики могут использовать VR-среды для практики навыков, не доступных в реальном мире, а люди с аутизмом могут практиковать социальные взаимодействия в безопасной и контролируемой среде. Генеративные модели могут автоматизировать создание такого рода симуляций, адаптируя их к индивидуальным потребностям пользователя и снижая затраты на разработку учебного контента для различных категорий обучающихся [5, с. 218].

Внедрение генеративных нейронных сетей в инклюзивное образование требует разработки специализированных метрик для оценки качества и эффективности генерируемого контента. При этом, по мнению исследователей, традиционные метрики, такие как BLEU (Bilingual Evaluation Understudy) и ROUGE (Recall-Oriented Understudy for Gisting Evaluation), не всегда адекватно отражают пользу и доступность учебного контента для людей с ограниченными возможностями [7, с. 62]. Необходимы метрики, учитывающие факторы, такие как удобочитаемость, доступность, понятность и культурная релевантность, а также субъективные оценки пользователей [7, с. 62].

Применение генеративных нейронных сетей (ГНС) в системе инклюзивного образования в ЕС, США и Канаде демонстрирует значительный потенциал для персонализации обучения и адаптации образовательных ресурсов к индивидуальным потребностям учащихся с особыми образовательными потребностями (ООП). В частности, такие генеративные сети, как вариационные автокодировщики (VAE) и генеративно-сопоставительные сети (GAN) находят широкое применение в создании адаптированных учебных материалов, включая тексты, изображения и аудиовизуальный контент с учетом когнитивных и сенсорных особенностей обучающихся с особыми образовательными потребностями [8, с. 31]. На сегодняшний день ярким примером является разработка VAE для генерации упрощенных текстов для учащихся с дислексией, что позволяет снизить когнитивную нагрузку и повысить понимание материала [10, с. 59].

В США в рамках инициатив, финансируемых Министерством образования, активно исследуются возможности генеративных нейронных сетей для создания персонализированных образовательных игр и интерактивных симуляций, направленных на развитие социальных и коммуникативных навыков у обучающихся с расстройствами аутистического спектра (RAS) [9, с. 97]. Сети GAN используются также для генерации разнообразных сценариев и социальных ситуаций, что позволяет обучающимся с особыми образовательными потребностями практиковать навыки взаимодействия в безопасной и контролируемой среде [4, с. 11]. Кроме того, разрабатываются системы автоматической генерации альтернативных и дополняющих коммуникаций (AAC), использующие генеративные сети для создания символического языка (специальной системы символов для коммуникации) для обучающихся с ограниченными возможностями речи [2, с. 608]. Например, судя по текущему научному дискурсу, в Канаде наблюдается рост интереса к использованию генеративных сетей для анализа данных об успеваемости и особых образовательных потребностях обучающихся [5, с. 218].

Алгоритмы машинного обучения, в том числе генеративные нейронные сети, применяются для выявления паттернов и закономерностей в данных, что позволяет педагогам разрабатывать более эффективные индивидуальные учебные планы и адаптировать методы взаимодействия с обучающимися с особыми образовательными потребностями. Например, в канадской провинции Онтарио реализуется проект по созданию системы прогнозирования успеваемости обучающихся с дислексией на основе анализа данных об их чтении и письме, полученных с помощью GAN-технологий отслеживания движений глаз и анализа почерка [7, с. 58].

В Европейском Союзе в рамках программы «Erasmus+» финансируются проекты, направленные на разработку и внедрение генеративных нейронных сетей в цифровые платформы для инклюзивного образования. При этом особое внимание уделяется созданию многоязычных ресурсов, адаптированных к потребностям обучающихся из разных культурных и языковых сред. Генеративные нейронные сети используются помимо прочего для автоматического перевода и адаптации учебных материалов, а также для генерации таких альтернативных форматов представления информации, как субтитры, аудиодескрипции или тифлокомментарии [8, с. 29].

В зарубежной практике инклюзивного образования архитектуры генеративных нейронных сетей Variational Autoencoders (VAE), Generative Adversarial Networks (GANs) и Transformer-based models представляют собой мощный инструмент для создания нового контента, имитируя при этом распределение данных, на которых

они были обучены. В контексте инклюзивного образования такого рода архитектуры нейронных сетей могут быть успешно адаптированы для генерации индивидуальных учебных материалов, создания адаптивных интерфейсов и разработки средств ассистивной технологии – устройств, продуктов, оборудования, программного обеспечения или услуг, направленных на усиление, поддержку или улучшение функциональных возможностей людей с ограниченными возможностями здоровья [6, с. 47].

Тем не менее, адаптация данных архитектур для задач инклюзивного образования требует учета специфических потребностей целевой аудитории и использования данных, отражающих разнообразие человеческих способностей в контексте машинного обучения. Как отмечают исследователи, необходимо уделять внимание этическим вопросам, связанным с использованием генеративных моделей, и в особенности – обеспечению конфиденциальности данных и предотвращению дискриминации отдельных категорий обучающихся [1, с. 83]. Дальнейшие исследования в данной области позволят создать более эффективные и доступные инструменты, способствующие полноценному включению всех обучающихся в систему образования.

### Выводы

По итогу проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. Анализ опыта стран ЕС, США и Канады позволяет констатировать перспективность интеграции генеративных нейронных сетей в систему инклюзивного образования. Генеративные сети открывают новые возможности для индивидуализации

обучения, адаптации образовательных материалов и создания инклюзивной среды для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

2. В странах ЕС наблюдается активное внедрение адаптивных обучающих платформ, использующих генеративные модели для создания индивидуализированных учебных программ. Такого рода платформы анализируют успеваемость и прогресс каждого обучающегося, автоматически генерируя дополнительные упражнения и материалы, направленные на устранение пробелов в знаниях. В США и Канаде генеративные нейронные сети активно применяются для создания средств альтернативной и дополнительной коммуникации для людей с ограниченными возможностями.
3. Тем не менее, несмотря на очевидные преимущества, необходимо учитывать и потенциальные риски, связанные с использованием генеративных нейронных сетей в образовании. Важно обеспечить защиту персональных данных учащихся, избежать предвзятости в алгоритмах и гарантировать, что технологии используются для расширения возможностей, а не для замены человеческого взаимодействия между всеми участниками учебного процесса.

В свете полученных результатов дальнейшие исследования по изучаемой теме должны быть направлены на выявление этических принципов использования генеративных нейронных сетей в инклюзивном образовании, а также на создание образовательных программ для педагогов, специализирующихся на инклюзивном образовании.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Кушнарева, В.Э. История развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в зарубежных странах и России // Правовые основы укрепления российской государственности. Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 82-86.
2. Симатова, Е.Л. Особенности правовой регламентации инклюзивного образования в зарубежных странах // Science Time. – 2016. – № 12 (36). – С. 608-613.
3. Смирнова, А.А. Современное состояние инклюзивных процессов в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья в зарубежных странах // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. Материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. – Екатеринбург, 2014. – С. 138-141.
4. Темникова, Е.Ю., Кривоносова, А.С., Мамедова, С.Б. Направления развития инклюзивного образования в России и зарубежных странах // Человек. Социум. Общество. – 2022. – № 17. – С. 10-18.
5. Шаповалова, М.А., Денисова, О.А. Тенденции развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в зарубежных странах и России // Специальное образование. материалы XIII международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 217-220.
6. Bilgeri, M., Lecheval, A. Building Resilience through Inclusive Education Systems: Methodology and Theoretical Background // European Agency for Special Needs and Inclusive Education. – 2024. – pp. 45-69.
7. Caldas, B. Generative AI in Personalized Learning: Development Trajectory, Educational Applications, and Future Education // Bulletin of Polytechnic University of Catalonia. – 2021. – № 1. – pp. 56-79.
8. Loss, R. Trends in Inclusive Education in the USA and Canada // Comparative Professional Pedagogy. – 2018. – № 8(2). – pp. 28-34.

9. Weber, H., Elsner, A., Wolf, D., Rohs, M. Inclusive Digital Education // Publisher: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. – 2022. – № 10. – P. 97-110.
10. Weiqin, Ch., Mason, J., Badar, S. Digital Technology for Inclusive and Equitable Quality Education // Oslo Metropolitan University Bulletin. – 2024. – № 7. – pp. 56-79.

---

© Кутликова Ирина Вениаминовна (ivk-b@yandex.ru), Везубова Наталья Афанасьевна (nverez@mail.ru),  
Кишкинова Ольга Алексеевна (olga.19672015@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# СТРАТЕГИИ И ПУТИ ИНТЕГРАЦИИ ИДЕОЛОГИИ В УЧЕБНУЮ ПРОГРАММУ ПО ИСТОРИИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КИТАЯ<sup>1</sup>

Ли Чуньянь

Хэйхэский университет, г. Хэйхэ, Китай  
yanchunli1980@163.com

## STRATEGIES AND WAYS OF INTEGRATING IDEOLOGY INTO THE HISTORY CURRICULUM IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN CHINA

Li Chunyan

*Summary:* The article examines the integration of ideological elements into history curricula in higher education institutions in China, emphasizing the importance of forming a comprehensively developed personality of students. The role of history as a humanities discipline in creating value orientation, patriotism and social responsibility is described. The author suggests strategies for effective integration of ideological education, including course optimization, active student involvement, and the use of modern teaching technologies. Creating educational programs that reveal patriotic identity, supporting cultural self-esteem, and developing critical thinking become key aspects. Ultimately, the article emphasizes the need to reform the educational process in order to prepare qualified specialists with high moral values and innovative abilities.

*Keywords:* higher education institutions, history, ideology in academic courses.

*Аннотация:* Статья рассматривает интеграцию идеологических элементов в учебные программы по истории в высших учебных заведениях Китая, подчеркивая значимость формирования всесторонне развитой личности студентов. Описывается роль истории как гуманитарной дисциплины в создании ценностной ориентации, патриотизма и социальной ответственности. Автор предлагает стратегии для эффективной интеграции идеологического воспитания, включая оптимизацию курсов, активное вовлечение студентов и использование современных технологий обучения. Ключевыми аспектами становятся создание образовательных программ, раскрывающих патриотическую идентичность, поддержку культурной самооценки и развитие критического мышления. В конечном итоге, статья подчеркивает необходимость реформы образовательного процесса для подготовки квалифицированных специалистов, обладающих высокими моральными ценностями и инновационными способностями.

*Ключевые слова:* высшие учебные заведения; история; идеология в учебных курсах.

Строительство идеологического компонента в учебных курсах по истории в высших учебных заведениях играет важную роль в подготовке всесторонне развитых талантливых специалистов, обладающих моральными, интеллектуальными, физическими, эстетическими и трудовыми качествами, а также в содействии общему развитию высшего образования. Внедрение идеологического содержания в курсы является ключевым инструментом для вузов в выполнении главной задачи формирования личности с высокими нравственными ценностями. Интеграция идеологических элементов в учебные программы исторического направления способствует формированию у студентов правильного мировоззрения, жизненных ориентаций и системы ценностей, а также помогает воспитать профессионалов, обладающих социальной ответственностью и чувством исторической миссии [4]. История, как дисциплина гу-

манитарных и социальных наук, обладает уникальной функцией ценностной ориентации. Внедрение идеологических аспектов в учебные курсы позволяет не только передать исторические знания, но и укрепить ведущую роль социалистических ядерных ценностей, направляя студентов на сознательное и активное внедрение этих ценностей в свою жизнь. Органическое слияние с идеологическим образованием способствует обогащению содержания и форм курсов по истории, повышая качество и эффективность обучения, а также создавая условия для более значительного развития специальности «история» в таких областях, как подготовка кадров, научные исследования и социальное обслуживание. Включение элементов идеологии в профессиональные курсы высших учебных заведений с целью достижения образования, ориентированного на всестороннее развитие личности, стало одним из приоритетных направлений

<sup>1</sup> **Проект финансирования:** данное исследование является частью проектной программы по реформе преподавания в высшем образовании провинции Хэйлунцзян «Практическое исследование реформирования идеологического подхода в курсах исторических специальностей в вузах этой провинции» (номер проекта: SJGY20210604).

текущей образовательной реформы в университетах [5].

### **1. Контекст и значимость интеграции идеологического образования в курсы по истории в высших учебных заведениях.**

С течением времени высшее образование все больше уделяет внимание комплексному развитию студентов, акцентируя особое внимание на формировании их мыслительных и политических качеств. Специальность "История" представляет собой ключевую дисциплину в области гуманитарных и социальных наук и играет важную роль в сохранении исторической культуры, а также в формировании гуманитарных ценностей. В связи с этим интеграция политического и идеологического образования в учебные курсы по истории не только способствует развитию мыслительных и политических навыков студентов, но и укрепляет их культурную самооценку и национальную идентичность.

1) Это способствует формированию у студентов адекватного мировоззрения, ценностной системы и жизненной позиции. Курсы по специальности "История" выполняют множество функций, включая передачу знаний, развитие навыков и осуществление идеологического и политического образования. Они ставят перед собой многоуровневые задачи, направленные на формирование у студентов мировоззрения, системы ценностей и жизненной философии, органично сочетая цели идеологического и политического образования с профессиональным обучением. Глубокий анализ различных аспектов традиционной культуры, патриотизма, духа ответственности, моральных качеств и диалектического мышления, а также интеграция требований идеологического образования в курсы истории и активное исследование новых методов преподавания — это не только актуальная задача, но и прямая ответственность высших учебных заведений на современном этапе.

2) Содействует взаимному единству "передачи знаний" и "регулируемости ценностей". В качестве примера реформы учебных курсов по специальности "История" предлагается, чтобы эта реформа основывалась на педагогических закономерностях, устанавливая четкие цели в области знаний, компетенций и нравственно-этического воспитания. Необходимо в полной мере раскрыть элементы и содержание идеологического образования в профессиональных курсах, интегрируя ключевые компоненты "идеологического образования" в цели подготовки специалистов, требования к выпускникам, а также в структуру учебных планов и методические разработки. Это позволит достичь гармоничного единства между "передачей знаний" и "регулируемостью ценностей" в программах по истории.

3) Способствует углублению патриотических чувств.

Учителя истории должны обладать сильной патриотической привязанностью, в их сознании должны активно проживаться идеи о стране и народе. Используя различные перспективы — академическую, международную и историческую — они должны стремиться обновить подходы к преподаванию, обеспечивая студентов глубокими образовательными впечатлениями и направляя их на формирование правильных идеалов и убеждений. Это позволит вдохновить студентов на развитие чувства любви к родине и привлечь их внимание к современным вызовам и социальной реальности, помогая им осознанно воспринимать прошлое, настоящее и будущее своего народа и страны.

### **2. Стратегии интеграции курсов истории в высших учебных заведениях с программами воспитания социально-политического сознания.**

1) Интеграция ресурсов для формирования эффективной системы воспитания на всех уровнях предполагает мобилизацию всех доступных возможностей для участия в воспитательном процессе, при этом важно выстраивать четкую структуру ответственности и сотрудничества. Ключевым аспектом является то, что каждый учебный курс должен не только преподавать материал, но и выполнять функцию воспитания, а все преподаватели должны осознавать свою ответственность за этот процесс. Необходимо углубить внимание к воспитательным элементам в курсах по истории, чтобы в конечном итоге создать единый воспитательный потенциал.

С одной стороны, внутри высших учебных заведений следует усилить коммуникацию и сотрудничество между различными подразделениями с целью совместного продвижения концепции воспитания через учебные курсы. Преподаватели истории, специалисты по образовательному воспитанию, кураторы и сотрудники студенческих служб должны регулярно проводить совместные заседания, на которых будут обсуждаться планы и меры по реализации данной концепции, подчеркивая свои роли и обязанности.

С другой стороны, стоит акцентировать внимание на повышении квалификации преподавателей и развитии ресурсов для эффективного внедрения концепции воспитания в учебный процесс. Это можно достичь путем организации участия преподавателей в семинарах и конференциях, посвященных вопросам воспитания в учебных курсах, что позволит повысить их профессиональную компетентность и качество преподавания.

2) Научное проектирование для повышения уровня воспитания на всех этапах представляет собой важный процесс. Под воспитанием на всех этапах подразумевается интеграция элементов идеологического и политического образования в каждую стадию воспитательного

процесса, что, в свою очередь, способствует значительному повышению эффективности работы в области идеологического и политического образования.

В первую очередь, на этапе проектирования курсов необходимо органично внедрить идеологические принципы в учебные дисциплины по истории, глубоко исследуя политические аспекты исторических событий, личностей и культурных явлений. Это должно быть неотъемлемо связано с конкретным содержанием курсов и методами преподавания, обеспечивая целенаправленный и системный подход к проектированию учебных программ.

Во-вторых, на этапе реализации учебного процесса важно акцентировать внимание на активной роли студентов и их вовлеченности в обучение. Для этого необходимо применять разнообразные методы и подходы, способствующие формированию интереса и активности студентов. Преподаватели должны также учитывать индивидуальные особенности и потребности учащихся, предлагая адаптированное обучение с учетом реальных условий, в которых находятся студенты, что значительно повысит эффективность и качество образовательного процесса.

Кроме того, в системе оценки результатов обучения следует разработать научно обоснованный, объективный и эффективный подход к оцениванию, который обеспечит возможность для научного анализа внедрения идеологических элементов в образовательный процесс и позволит корректировать методы и содержания в зависимости от полученных результатов.

3) Многообразие методов для создания всесторонней системы воспитания является важной целью. Внедрение всестороннего воспитательного процесса должно сосредоточиться на главной задаче высших учебных заведений — формировании нравственного характера у студентов. Для достижения этой цели необходимо использовать разнообразные подходы к воспитанию, которые позволят расширить его горизонты. Это обеспечит полное охватывание всех аспектов, методов и пространств воспитания, что в конечном итоге приведет к реализации высшей цели воспитания в контексте построения социалистической модернизированной страны.

В частности, необходимо акцентировать внимание на учебном процессе. В классе следует применять разнообразные методы преподавания, направленные на создание демократичных, интерактивных и гармоничных отношений между преподавателями и студентами. Это будет способствовать более активному участию студентов в учебных мероприятиях, повышению эффективности и качества образовательного процесса. Кроме

того, важно побуждать студентов к глубокому анализу исторических событий и социальных реалий, что будет способствовать развитию их критического мышления и социальной ответственности.

Во-вторых, важно акцентировать внимание на практическом обучении. Организуя участие студентов в социальных практиках, волонтерских инициативах, стажировках и практических занятиях [2]. Это позволит студентам глубже осознать развитие и изменения в обществе через непосредственное вовлечение в практическую деятельность. В процессе практического обучения необходимо тщательно выбирать и организовывать содержание практики, чтобы обеспечить его целенаправленность и эффективность. Ключевым аспектом является также усиление управления и оценки практических занятий, что позволит повысить эффективность и качество обучения. Наконец, следует внедрить методы онлайн-обучения в рамках курсов по идеологическому воспитанию, используя интернет-платформы для проведения онлайн-курсов, трансляций в формате живого общения, а также мероприятий через официальные аккаунты в социальных сетях. Это расширит временные и пространственные границы учебного процесса.

### **3. Элементы идеологического воспитания в учебных планах специальности «История» в высших учебных заведениях.**

1) Элементы образования, основанные на патриотизме и любви к родине. Патриотизм и любовь к родине представляют собой высокую степень идентификации и принадлежности человека к своей стране, а также выражают чувство ответственности и миссии. Это устремление к долгосрочным идеалам и стремление к процветанию нации и счастью народа. Важным аспектом данного чувства является понимание культурных и исторических корней. Преподаватели истории в высших учебных заведениях должны через патриотическое воспитание глубже исследовать ключевые основы патриотического образования, выдающихся деятелей, патриотические истории и другие элементы местной исторической культуры. Это поможет сформировать у студентов чувство идентичности с родным краем, нацией и страной [3].

2) Элементы формирования культурной идентичности и уверенности. На протяжении своей долгой истории китайская нация разработала передовые политические системы, прогрессивные идеологии и развитую аграрную цивилизацию, оказавшие значительное влияние на соседние народы и страны. Эти достижения стали основой для построения культурной идентичности и уверенности. Система содержания культурного строительства с китайскими характеристиками включает три главные компонента: выдающуюся традиционную китайскую культуру, наследие красной революции и передовую со-

циалистическую культуру.

3) Элементы концепции сообщества единой судьбы человечества. В преподавании мировой истории существует множество аспектов идеологии, связанных с концепцией сообщества единой судьбы человечества. Через изучение мировой исторической культуры студенты осознают вклад разных стран, регионов и народов в создание человеческой культуры, а также учатся уважать выдающиеся культурные традиции других наций. Учителя получают возможность своевременно корректировать и оптимизировать учебные планы, подчеркивая уникальную ценность исторического мышления. Это позволяет студентам более глубоко осознать институциональные преимущества, проявившиеся в борьбе нашей страны с эпидемиями, и произвести рациональную рефлексию по поводу обнаруженных недостатков и слабых мест, а также глубже понять внутреннее содержание идеи «построения сообщества единой судьбы человечества».

4) Элементы образования в сфере мировоззрения и жизненной позиции. Практическое значение преподавания истории в контексте формирования жизненной позиции и мировоззрения заключается в том, что оно побуждает студентов к глубокому размышлению о прошлом, что достигается через процесс обучения. Используя историю в качестве ориентира, студенты учатся, как быть полноценными личностями и как воспринимать окружающий мир. На протяжении веков, как в прошлом, так и в настоящем, на сцене человечества появлялись бесчисленные патриотические герои и благородные личности. Их подвиги, жизненная мудрость и моральные образцы могут служить основой для интеллектуального анализа на специализированных курсах по истории в университетах. Через критическое осмысление их достижений студенты развивают активную жизненную позицию, формируют гармоничную личность и устанавливают адекватное мировоззрение, жизненные убеждения и ценности. Это, в свою очередь, способствует более глубокому пониманию как исторических, так и современных проблем.

#### **4. Направления интеграции элементов политической идеологии в образовательные программы исторических специальностей высших учебных заведений.**

В рамках системы учебных курсов необходимо выявить элементы идеологического воспитания. Выявление таких элементов в учебном процессе является не только необходимым, но и важнейшим аспектом высшего образования. Специальность «История» должна вырваться за пределы традиционного подхода к идеологическому воспитанию, чтобы обеспечить синхронное развитие курсов идеологического воспитания и образования. Это

позволит настоящим образом реализовать всесторонний образовательный процесс. В организации курсов особенно важно сформировать четкую иерархию в курсовой системе, что будет содействовать развитию всестороннего воспитания [1].

На стадии разработки учебных планов целесообразно создать четкую и продуманную структуру курсов. Важно разумно организовать выборочные дисциплины, включающие не только предметы, такие как «История Китая» и «Всемирная история», но также более широкий спектр тем, что обеспечит более глубокое понимание учебного материала. Это позволит каждому преподавателю, работающему в своей области, внести свой вклад в воспитательный процесс студентов и активно участвовать в обеспечении высокого качества обучения. Каждый курс должен быть интегрирован в общую систему управления, где совместная ответственность преподавателей будет ведущим принципом, что в конечном итоге приведет к значительным достижениям в сфере образования.

Учебные учреждения должны соблюдать принципы стратегического проектирования, развивать создание демонстрационных курсов по идеологии и формировать команды выдающихся преподавателей для разработки учебных программ, сочетающих яркие идеологические характеристики. Это не только поможет в создании образцовых курсов, но и предотвратит произвольное применение идеологических принципов в учебной программе, способствуя научному и эффективному распространению идеологии.

1) Внедрение идеологического воспитания в учебный процесс. Классная комната является важным пространством для передачи знаний преподавателем и осуществления образовательной деятельности. В контексте преподавания конкретных исторических курсов педагог может руководствоваться принципом «курсы как носители идеологии», применяя методику «интеграция идеологии в содержание курса», что делает обучение более увлекательным и интересным для студентов. Такой подход позволяет преподавателю, используя доступные и юмористические объяснения, глубоко анализировать учебный материал и вовлекать студентов в познание исторических знаний, одновременно способствуя их нравственному воспитанию.

2) Оптимизация использования различных коммуникационных платформ и технологий для обогащения форм идеологического воспитания в курсах истории — важная задача, так как история как гуманитарная дисциплина охватывает широкий спектр знаний. Она включает в себя аспекты политики, экономики, культуры, военных конфликтов и внешней политики, что делает её многогранным предметом.

В процессе профессионального обучения историков применяются разнообразные методы, направленные на обогащение форм идеологического воспитания в учебном процессе. Преподаватели могут эффективно интегрировать курс истории с информационными технологиями, что расширяет возможности коммуникации и усиливает фокус на идеологическом воспитании. Прежде всего, учителя могут направлять студентов на использование сетевых ресурсов, что позволяет расширить их мышление за пределами учебного класса и самой образовательной организации. Это создаёт большую гибкость для личностного и академического роста.

Вдобавок к этому, использование таких платформ, как Weibo, 微信群 (WeChat группы) и образовательные сайты, даёт преподавателям возможность целенаправленно удовлетворять потребности студентов в знаниях, ориентировать их на обсуждение собственных мыслей и идей, а также осуществлять политическое воспитание.

Кроме того, в рамках обучения на историческом фа-

культете преподаватели должны активно использовать новые технологии и форматы, такие как микроуроки, MOOC-курсы и перевернутые занятия, чтобы сделать идеологическое воспитание в курсах истории в вузах по-настоящему эффективным. Это позволит достигать эффекта невидимого влияния, подобно тому, как современные коммуникационные технологии влияют на формирование общественного мнения.

Реформирование преподавания идеологии в курсах исторического факультета университетов представляет собой долгосрочную и сложную задачу. Путем обновления учебного содержания, совершенствования методов преподавания, укрепления практического обучения и доработки системы оценки мы можем постепенно продвигать глубокую реализацию этой реформы. Это станет важным вкладом в подготовку высококвалифицированных специалистов, обладающих благородными моральными качествами, глубокими знаниями и инновационными способностями.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гу Найю. Строительство идеологического воспитания в курсах истории вузов в контексте новой гуманитарной науки // Журнал Хэйлунцзянского образования, 2021. № 6. С. 87–89. (顾乃武等. 新文科背景下高校历史学课程的思政建设. 黑龙江教育, 2021, (6): 87–89.)
2. Ли Сися. Применение и исследование практического обучения в построении курса идеологического воспитания по специальности «История» // Журнал Сианьского университета гуманитарных и естественных наук: Социальные науки, 2022. № 25(1). С. 75–78. ((李喜霞. 实践教学在历史学专业"课程思政"建设中的应用与研究[J]. 西安文理学院学报: 社会科学版, 2022, 25 (1):75-78.)
3. Пэн Цзя. Исследование интеграции курса идеологического воспитания в преподавание специальности «История» // Журнал Хэбэйского северного университета, 2021. № 2. С. 87–89. ((彭佳等. 课程思政融入历史学专业教学的探索. 河北北方学院学报, 2021, (2):87-89))
4. Цао Шаньшань. Исследование реформы преподавания идеологии в курсах исторического факультета университетов в контексте новой гуманитарной науки // Журнал «Учитель», 2023. № 9. С. 117–119. (曹姗姗. 新文科视域下高校历史学专业课程思政教学改革研究[J]. 教师, 2023, (09):117-119.)
5. Янь Сяохуа. Реформа и размышления о преподавании идеологии в рамках ключевых курсов специальности "История" // Журнал «Современное образование», 2019. № 51. С. 47–50. (颜小华. 历史学专业核心课程思政教学改革与思考[J]. 教育现代化. 2019(51):47-50.)

© Ли Чуньянь (yanchunli1980@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИЗАЙНА В КОНТЕКСТЕ СОТРУДНИЧЕСТВА ВУЗА И ПРЕДПРИЯТИЯ

Лян Юхо

Аспирант, Белгородский государственный институт искусств и культуры  
429703551@qq.com

## STRATEGY FOR TRAINING SPECIALISTS IN THE FIELD OF ARTISTIC DESIGN IN THE CONTEXT OF COOPERATION BETWEEN A UNIVERSITY AND AN ENTERPRISE

Liang Yuhe

*Summary:* The article describes the strategy for training future art designers and developing their sought-after skills in the context of effective cooperation between a higher education institution and an enterprise. First, general recommendations are given for establishing such cooperation, then a specific example of creating a student design laboratory at a university is described in detail, within the framework of which future art designers are trained for the labor market, and which was created through the joint efforts of the university and several employer companies. Finally, at the end of the article, a description of the educational program "Artistic Design" is given, which was initially created considering the needs of the labor market. The program was created for full-time bachelors; it is designed for four years of study. The structure of the educational program in this program is a unique development of the author of the article.

*Keywords:* artistic design, higher education, art education, graduate employment, industrial practice, practice-oriented training.

### Введение

Актуальность работы. В эпоху острой конкуренции на рынке труда выпускникам ВУЗов необходимо обладать компетенциями, которые могли бы быть востребованными среди потенциальных работодателей. Тем не менее, в настоящее время часто встречается ситуация, когда многие выпускники выходят на рынок труда подготовленными в недостаточной степени по причине отсутствия сотрудничества между ВУЗами и компаниями (или плохо развитого сотрудничества) и, следовательно, несоответствия изучаемых компетенций и фактически востребованных знаний, умений и навыков.

Кроме этого, многие ВУЗы не помогают студентам с поиском работы (или помогают в недостаточной степени), в результате чего студенты вынуждены выполнять эту задачу самостоятельно, что создаёт для них допол-

*Аннотация:* В статье даётся характеристика стратегии подготовки будущих художественных дизайнеров и формирования у них востребованных навыков в контексте эффективного сотрудничества высшего учебного заведения и предприятия. Вначале даются общие рекомендации по установлению подобного сотрудничества, затем – подробно раскрывается конкретный пример создания студенческой дизайнерской лаборатории на базе ВУЗа, в рамках которой происходит подготовка будущих художественных дизайнеров к рынку труда, и которая создана совместными усилиями ВУЗа и нескольких компаний-работодателей. И, наконец, в конце статьи даётся описание образовательного направления «Художественный дизайн», которое изначально создано с учётом потребностей рынка труда. Направление создано для бакалавров очного направления; оно рассчитано на четыре года обучения. Структура образовательной программы этого направления представляет собой уникальную разработку автора статьи.

*Ключевые слова:* художественный дизайн, высшее образование, художественное образование, трудоустройство выпускников, производственная практика, практикоориентированное обучение.

нительную нагрузку. В работе рассматриваются стратегии подготовки художественных дизайнеров в контексте тесного сотрудничества компании-работодателя и высшего учебного заведения. Это сотрудничество раскрывается на примере художественной лаборатории, а также на примере программы направления бакалавриата «Художественный дизайн», которая является уникальной разработкой автора настоящей статьи.

Цель – раскрытие сотрудничества высшего учебного заведения и компании – работодателя в контексте подготовки будущих профессионалов в области художественного дизайна.

Задачи:

1. Общая характеристика важности сотрудничества высшего учебного заведения и предприятия при обучении художественному дизайну.

2. Перечисление возможных вариантов сотрудничества предприятия и ВУЗа в процессе подготовки будущих художественных дизайнеров.
3. Анализ примера совместной дизайнерской лаборатории ВУЗа и компаний-работодателей.
4. Разработка программы обучения будущих художественных дизайнеров с учётом потребностей текущего рынка труда.

Объект – подготовка будущих специалистов по художественному дизайну в системе высшего образования.

Предмет – обучение будущих специалистов в области художественного дизайна в ВУЗе с акцентом на реальные потребности рынка труда.

### Материал и методы исследования

Материал работы делится на первичный и вторичный. Вторичный материал представлен теоретическими источниками китайских и российских авторов, которые связаны с тематикой исследования. Если говорить о первичном материале, то это практический опыт сотрудничества ВУЗа и компаний-работодателей на примере совместной университетской лаборатории дизайна.

Методы: анализ теоретических литературных источников; анализ конкретного кейса; авторская разработка программы обучения.

Новизна исследования состоит в авторской разработке структуры образовательного направления «Художественный дизайн» с учётом потребностей текущих работодателей. Эта программа обладает высокой степенью адаптивности к различным обстоятельствам, поэтому, если возникнет необходимость, в неё можно будет внести определённые трансформации, при этом, общая структура останется схожей.

### Результаты и их обсуждение

В контексте современной системы образования многие специалисты, которые выпускаются из высших учебных заведений по специальностям, имеющим отношение к художественному дизайну, имеют ограниченную конкурентоспособность на рынке труда. Это связано с многими факторами, в том числе, с недостаточным сотрудничеством высших учебных заведений с компаниями-работодателями. Подобное сотрудничество выгодно как студентам, так и работодателям. Первые сумеют закрепить полученные знания на практике, получить больше востребованных на рынке труда компетенций, а также завязать профессиональные знакомства и лучше подготовиться к реалиям будущей профессии. Если говорить о последних, то они сумеют выбрать талантливых молодых специалистов, увидев их результаты их

деятельности и готовность обучаться новому, что способствует обновлению отрасли и привлечению большего количества молодёжи с новыми прорывными идеями [1, с. 111].

Местами трудоустройства будущих специалистов в области художественного дизайна могут выступать печатные студии, рекламные и коммуникационные агентства, модные дома, модельные школы и агентства, музеи и художественные галереи, средства массовой информации, учреждения создания театральной, телевизионной и кинематографической продукции и т. д. [9, с. 55]

В настоящее время существуют различные возможности по эффективной подготовке выпускников к потребностям рынка труда. Перечисление возможных вариантов сотрудничества предприятия и высшего учебного заведения в процессе подготовки будущих художественных дизайнеров приводится ниже. Эти практические рекомендации могут помочь студентам получить больше возможностей и лучше подготовиться к выходу на рынок труда ещё в процессе получения высшего образования.

Прежде всего, ярмарки вакансий, которые ежегодно проводятся в стенах высших учебных заведений, способствуют знакомству студентов с возможными будущими работодателями. На таких ярмарках студенты могут получить карьерную консультацию относительно профессиональной ориентации, составлению резюме, поиска вакансии и т. д., узнать больше информации о существующих компаниях-работодателях, понять их условия, оценить собственные компетенции и др. Ярмарки проходят, в большинстве случаев, ежегодно и представляют собой масштабное событие [2, с. 90].

Производственные практики также могут помочь в решении проблемы недостаточного сотрудничества ВУЗов и компаний. Студенты могут проходить такие практики один или два раза в год. ВУЗ должен подписать договоры с достаточным количеством предприятий, чтобы каждый студент получил возможность отработки собственных компетенций в реальной производственной среде [3, с. 214].

Кроме этого, студентам будет более понятна атмосфера будущего места работы, что облегчит им процесс адаптации на рынке труда. Некоторые студенты получают по итогам практики предложение о постоянном трудоустройстве [5, с. 106].

Обновление преподавательского состава, то есть, привлечение большего количества педагогов – практиков своего дела, которые совмещают преподавательскую деятельность и работу художественным дизайнером в компании, способно привлечь большее количество интересных идей из реальной практики в

образовательный процесс. Такие преподаватели с большей вероятностью будут давать студентам реально востребованные на рынке труда компетенции; кроме этого, они также могут предложить кому-либо из студентов практику в своей компании / другой компании и / или постоянное место работы [4, с. 197].

Тем не менее, стоит отметить, что представленные выше рекомендации часто направлены на решение только одной проблемы или небольшого количества проблем. Так, ярмарки вакансий позволяют получить необходимые карьерные консультации, однако, не формируют у студентов необходимых компетенций. Если говорить о преподавателях – практиках своего дела, то они могут помочь студентам в формировании определённых знаний, умений и навыков, однако, в большинстве случаев, их возможности по предоставлению востребованных на профессиональном рынке труда компетенций ограничены той специальностью, которую они преподают. Следовательно, необходимо более системное и комплексное решение проблемы.

В статье приводится анализ примера совместной дизайнерской лаборатории ВУЗа и компаний-работодателей. Эта лаборатория рассчитана на студентов бакалавриата и магистратуры направления «Художественный дизайн». Она находится на базе факультета визуальных искусств провинции Ляонин (город Шэньян).

В лаборатории работают преподаватели университета, а также студенты различных курсов. Они имеют возможность создания собственных проектов в разнообразных отраслях, включая дизайн одежды, открыток, календарей, предметов декоративно-прикладного искусства и т. д. Сначала студенты делятся на группы по 4–6 человек, а затем, под руководством наставника, создают проекты. Процесс создания проектов делится на несколько этапов [6, с. 138].

Этап 1. Генерация идей для проекта. Студенты высказывают различные идеи методом «мозгового штурма», чтобы выбрать лучшие.

Этап 2. Формулирование деталей создания проекта. Преподаватели учат студентов не ограничиваться наиболее очевидными идеями; вместо этого им следует креативно смотреть на происходящее и замечать необычные детали, которые можно сделать частью собственного проекта.

Этап 3. Собственно создание проекта. Подразумевает групповую работу студентов с распределением обязанностей под руководством наставника, который оценивает промежуточные результаты.

Этап 4. Тестирование проекта. Созданный проект

проверяется на удобство в использовании и функциональность; кроме этого, также предварительно оцениваются и его эстетические характеристики.

Этап 5. Презентация и защита проектов перед аудиторией. Оценка проектов преподавателем и соучениками.

Студенты создают в лаборатории по 2–3 проекта ежегодно. В итоге они работают над одним проектом достаточно времени, чтобы проникнуться им и получить необходимые компетенции, однако, всё равно успевают завершить достаточное количество проектов за период обучения. Деятельность лаборатории даёт студентам – будущим художественным дизайнерам возможность научиться исследовать и организовывать современный рынок художественного дизайна, а также научиться эффективно применять полученные в учебном процессе теоретические знания на практике [7, с. 145].

Кроме лабораторной деятельности, сотрудники лаборатории также ведут ряд курсов по профильным дисциплинам, что даёт возможность студентам пообщаться с преподавателями, которые одновременно являются сотрудниками и / или руководителями компаний возможного трудоустройства студентов также и в рядовом учебном процессе. Кроме этого, студенты получают востребованные на рынке труда компетенции не только в лаборатории, но также и на лекциях, семинарах и т. д. [8, с. 68]

Чтобы сделать стратегию сотрудничества ВУЗа и предприятия ещё более системной, рекомендуется готовить студентов к выходу на рынок труда начиная с первого курса. В статье представлена авторская разработка автора работы. Это программа направления бакалавриата «Художественный дизайн». Программа построена на основе сотрудничества компаний и ВУЗа; первый год студенты учатся в университетской аудитории; на втором и третьем курсе совмещаются корпоративное и университетское обучение; на последнем, четвёртом курсе, студенты обучаются исключительно на базе компаний под ненавязчивым контролем и руководством высшего учебного заведения. Ожидается, что выпускники программы будут более подготовлены к реалиям существующего рынка труда, а также смогут начать профессиональную деятельность раньше, и осуществлять её успешнее, чем выпускники других ВУЗов.

В конце каждого курса студенты проходят производственную практику на предприятии с целью формирования новых контактов и отработки теоретических знаний, полученных на университетских лекциях, на практике.

Внедрение подобных программ поможет увеличить количество грамотно подготовленных специалистов на рынке труда. Более того, часть студентов получают пред-

Таблица 1.

Образовательное направление «Художественный дизайн», построенное с учётом потребностей рынка труда.

Курс	1	2	3	4
Содержание образовательного процесса	Базовые теоретические дисциплины Общеобразовательные дисциплины Введение в дизайнерскую практику	Теоретические дисциплины Введение в дизайнерскую практику Проектное обучение		Теоретические дисциплины Дисциплины профессиональной подготовки
Цели обучения	Укрепить связь между профессиональными и общеобразовательными дисциплинами, а также между дисциплинами теоретического и практического характера. Увеличить долю практических дисциплин.	Усложнение уровня материала, предоставляемого в рамках теоретических и практических дисциплин. Работа над собственными проектами.		Развитие практических навыков обучающихся. Погружение обучающихся в атмосферу профессиональной деятельности в рамках корпоративного обучения.
Формат обучения	Обучение в лекционной аудитории	Совмещение университетского и корпоративного обучения		Корпоративное обучение

ложение о работе ещё в период получения образования. Следовательно, программа рекомендована к внедрению в педагогическую практику высших учебных заведений.

### Выводы

Выпускники специальностей, связанных с художественным дизайном, в системе высшего образования часто недостаточно готовы к полноценному выходу на рынок труда в связи с несоответствием имеющихся у них компетенций тем знаниям, умениям и навыкам, которые пользуются востребованностью у потенциальных работодателей. Частично это вызвано низкой степенью сотрудничества ВУЗов и компаний-работодателей.

Наиболее эффективный способ установления подобного сотрудничества, согласно точке зрения автора настоящей работы, заключается в создании и развитии дизайнерских лабораторий, созданных совместными

усилиями высшего учебного заведения и компаний, которые принимают на работу молодых специалистов. Такой формат позволит студентам получить комплексные востребованные компетенции, а также представить собственный проект на рынок по итогам деятельности лаборатории и получить различные полезные знакомства среди действующих профессионалов и других студентов. Следовательно, дизайнерские лаборатории на базе ВУЗов с участием действующих компаний-работодателей настоятельно рекомендуются к внедрению в образовательный процесс.

Важно отметить необходимость системного подхода в формировании востребованных компетенций у будущих художественных дизайнеров. В рамках настоящей статьи помещается авторская разработка образовательного направления «Художественный дизайн» с учётом потребностей рынка труда.

### ЛИТЕРАТУРА

- Бао Шидун. Анализ существующей системы стажировок и производственных практик // Журнал колледжа образования Кайфэна. – Кайфэн, 2023. – №36(9). – С. 111–112.
- Белохвостова Ю.Б. Формирование профессиональных компетенций у будущих дизайнеров у будущих дизайнеров посредством проведения производственных практик в профильных организациях // Перспективы высшего дизайн-образования в условиях ФГОС 3++. – Москва, 2020. – С. 88–91.
- Джолдошева А.Б. Формирование профессиональных компетенций дизайнеров одежды в ходе производственной практики // Известия Кыргызского государственного технического университета им. И. Раззакова. – Бишкек, 2020. – № 3 (55). – С. 213–217.
- Ли Чжэньшэн, Шэнь Хуацзе, Ма Хао. Анализ используемых методов подготовки профессионалов в области дизайна в контексте сотрудничества ВУЗа и компаний – потенциальных работодателей // Журнал Университета Пуэр, 2021. – №37(3). – С. 196–198.
- Хуан Хуамин, У Аобин. Производственная практика для студентов, обучающихся, согласно специальности, «Художественный дизайн» в системе высшего образования на территории современного Китая // Экспериментальные технологии и менеджмент. – Шанхай, 2023. – №30(5). – С. 105–107.
- Цуй Хуэйянь, Чжан Гаомэй. Исследование практики развития специалистов в области цифрового и художественного дизайна в рамках сотрудничества ВУЗа и предприятия на примере совместного создания лаборатории цифрового дизайна // Popular Literature and Art. – Шэньчжэнь, 2024. – №7. – С. 137–139.
- Чжан Ифэн, Чжан Ин, Дин Чэнфу, Цюй Цинфэн, Цинь Хайбин. Исследование стратегий обучения профессионалов по промышленному дизайну в контексте инновационного образования на примере сотрудничества предприятий и высших учебных заведений // Использование и обслуживание сельскохозяйственной техники. – Урумчи, 2023. – №7. – С. 144–146.

8. Чжан Цзин, Сун Фэй. Анализ учебных программ для сотрудничества ВУЗа и компании-работодателя в процессе подготовки бакалавров, согласно направлению, «Художественный дизайн» // Современное профессиональное образование. – Пекин, 2021. – №33. – С. 68–69.
9. Чжу С., Плотникова Е.В., Чэнь В., У С., Чэнь Л. Художественное и дизайнерское образование в педагогическом ВУЗе с точки зрения статуса трудоустройства выпускников // Студенческий вестник. – Москва, 2024. – № 46–1 (332). – С. 54–57.

---

© Лян Юхо (429703551@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОГО КОДА: ВЗГЛЯД ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ФЕНОМЕНА ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

**Малашенкова Ирина Владимировна**  
к.п.н., доцент, ОГБОУ ВО «Смоленский  
государственный институт искусств»  
kpk\_sgii@mail.ru

## FORMATION OF A CULTURAL CODE: A VIEW THROUGH THE PRISM OF THE PHENOMENON OF A CHILDREN'S HEALTH CAMP

*I. Malashenkova*

*Summary:* The article examines the formation of a cultural code in a children's camp, which is aimed at forming comprehensive ideas among children and adolescents about the country's cultural heritage, folk art, historical and cultural monuments, ethnocultural diversity, and the cultural identity of the peoples and ethnic communities of Russia.

The article also analyzes the problems associated with the insufficient actualization of the issues of cultural code formation among children in the camp. There is a need to carry out work on the diagnosis and formation of the cultural code of the younger generation. A critical analysis of the causes of this phenomenon and its consequences for the education of young people is carried out. The role of children's health camps as a platform for the cultural development of children. The emphasis is on the specifics of organizing the activities of the children's camp in general, activities and interactions of children that contribute to their cultural and social development in particular.

The requirements for the material and technical base and qualifications of employees (managerial and teaching staff) are described. The process and tools of cultural education are analyzed using the example of the Children's recreation camp "Fakel" (Smolensk). The features of the program and its individual modules are considered, and the fundamentals of the principles of planning general-staff and squad-based activities are described.

*Keywords:* cultural code, summer holidays for children, children's health camp, the phenomenon of children's camp, the formation of a cultural code, the year of children's rest, educational modules, planning in a children's camp, socio-cultural phenomenon, teamwork, group activities.

*Аннотация:* В статье рассматривается формирование культурного кода в детском лагере, которое направлено на формирование у детей и подростков комплексных представлений о культурном наследии страны, народном искусстве, памятниках истории и культуры, этнокультурном многообразии, культурной самобытности народов и этнических общностей России.

Статья также посвящена анализу проблем, связанных с недостаточной актуализацией вопросов формирования культурного кода у детей в лагере. Необходимости проводить работу по диагностике и формированию культурного кода у подрастающего поколения. Проводится критический анализ причин этого явления и его последствий для воспитания молодежи. Роль детских оздоровительных лагерей как платформы для культурного развития детей. Упор делается на особенности организации деятельности детского лагеря в целом, мероприятий и взаимодействия детей, которые способствуют их культурному и социальному развитию, в частности. Описываются требования к материально-технической базе и квалификации сотрудников (управленческого и педагогического персонала). Анализируется процесс и инструменты формирования культурного на примере Детского оздоровительного лагеря «Факел» (г. Смоленск). Рассматриваются особенности программы и ее отдельных модулей, описываются основы принципов планирования общелагерной деятельности и поотрядной.

*Ключевые слова:* культурный код, летний отдых детей, детский оздоровительный лагерь, феномен детского лагеря, формирование культурного кода, год детского отдыха, развивающие модули, планирование в детском лагере, социокультурный феномен, отрядная работа, общелагерные мероприятия.

### Введение

**В** сложившейся политической, экономической и социально-культурной ситуации возрастает актуальность не только и не столько непосредственно патриотического воспитания, сколько в целом смены парадигмы мировоззрения, сформированной на протяжении десятилетий, незнание истоков традиций и обычаев, нежелание сохранять и транслировать элементы традиционной русской культуры и языка. При этом, мы

не говорим о повседневном навязчивом напоминании о принадлежности к культуре и отрицании достоинств всех остальных культур, а лишь имеем ввиду формирование соответствующего культурного кода.

В настоящее время формирование культурного кода подрастающего поколения особой диагностики и внимания требует. Под культурным кодом в данной интерпретации мы понимаем набор характеристик, образов и устойчивых представлений, доставшихся народу от

предков, которые понятны каждому.

И если в рамках образовательного процесса многие мероприятия, направленные на формирование данного кода, воспринимаются как навязывание, имеют обязательный характер и не привлекают внимание детей, то процесс отдыха и оздоровления является более благоприятной средой для привития определенных ценностей.

Летний отдых детей является неотъемлемой частью социализации и развития ребенка. 2025 год объявлен Годом детского отдыха в системе образования распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 29 августа 2024 года №Р-160[1]. Благоприятной средой для данного процесса можно назвать детский оздоровительный лагерь. Это обосновывается, в первую очередь, тем, что организация качественного отдыха и оздоровления детей с учетом их возрастных и психолого-педагогических особенностей происходит через создание условий для укрепления физического и духовного здоровья, развития творческого потенциала и познавательной активности посредством включения в различные виды деятельности через тематические смены, выбор которых напрямую зависит от социально-культурной ситуации.

### Материалы и методы исследования

Актуальность данной проблематики объясняется необходимостью воспитания культурной личности у детей на фоне современных вызовов и мультикультурного общества. Создание преемственной программы по развитию культурного кода, включающей разнообразные мероприятия, направленные на воспитание культурной осознанности и коммуникабельности среди детей [3, с.160].

Пребывание в детском оздоровительном лагере выполняет не только рекреационную функцию, но и воспитательную. Через комплексные мероприятия и различные виды деятельности детям прививаются: интерес к окружающему миру и родному краю, формируются составляющие культурного кода, разъясняются принципы здорового образа жизни, развиваются коммуникативные навыки, а также самостоятельность и ответственность за свои действия и поступки. В лагере дети знакомятся с правилами, учатся взаимодействовать со старшими не только как с наставниками, но и в формате доверительных и дружественных отношений. Кроме того, в рамках действующих программ ребята могут реализовать свой творческий потенциал, найти новый для себя, уникальный путь самовыражения.

В качестве основных методов исследования нами выбраны практические методы (анализ процесса

практической деятельности, хронометрия, профессиография, метод независимых характеристик), прогнозирование, проектирование, моделирование и другие.

Наше исследование основано на практической деятельности Детского оздоровительного лагеря «Факел» (г.Смоленск), основой педагогического коллектива которого на протяжении последних лет являются преподаватели и студенты ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств».

### Результаты и обсуждения

В процессе проведения летней оздоровительной кампании ежегодно утверждается тематика смен и соответствующие методические документы, включающие: план-сетку, планы воспитательной, кружковой, спортивной и отрядной работы.

В 2024 году педагогическим коллективом лагеря была предложена, а руководством поддержана кинотематика и программа «Фильм! Фильм! Фильм!». Цель выбранной программы - вовлечь максимальное количество детей при реализации программы для участия в модулях, путем освоения новых знаний и навыков, достижения положительных результатов и побед, а также создание мотивации для дальнейшего участия в ежегодных кампаниях. При этом, важно обеспечить всестороннее развитие детей путем внедрения в программу лагеря. Для достижения данной задачи помимо основного модуля, включены следующие блоки: лидерский, спортивный, творческий, корпоративный, военно-патриотический, досуговый.

Материал программы для организации и проведения отдыха детей разбивается на модули, затрагивая все стороны жизни ребенка, равномерно распределяет их в рамках плана работ на смену. Все используемые материалы преподносятся детям в интерактивной форме и позволяют ребятам применять их на практике. Данная программа представляет собой структуру единых требований к проведению отдыха и оздоровления детей на территории детского лагеря. На данную структуру накладываются игровые модели, раскрывающие тему отдельно выбранного модуля в форме сюжетно-ролевой игры, через весь период отдыха.

Основные направления воспитания:

- идеологическое воспитание;
- гражданское и патриотическое воспитание;
- духовно-нравственное воспитание;
- поликультурное воспитание;
- экономическое воспитание;
- воспитание культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни;

- экологическое воспитание;
- трудовое и профессиональное воспитание;
- воспитание психологической культуры, потребности в развитии и саморазвитии личности;
- семейное и гендерное воспитание;
- эстетическое воспитание;
- воспитание культуры быта и досуга [5, с.70].

Педагогическая идея данной программы состоит в создании комфортной психологической атмосферы, адаптированной под разносторонние интересы детей, социально-культурной программы и педагогически грамотного индивидуального подхода. Вовлечение каждого отдыхающего в лагерную деятельность, путем разносторонней направленности программы позволяет достичь высокой эффективности при внедрении каждого из нижеописанных модулей.

1. Модуль Softskills и лидерства вовлекает как можно большее количество детей в процесс организации и проведения общелагерных мероприятий (игр, состязаний, турниров, конкурсов, спортивных соревнований), а также способствует взятию на себя ответственности за итоги и результаты. Программа предусматривает не только получение необходимых лидерских знаний, умений и навыков, но и возможность закрепить их в ходе практической деятельности.
2. Модуль корпоративной профориентации акцентирует внимание отдыхающих на знакомстве с профессиональными возможностями и корпоративной культурой, а также самоопределению и осознанности. Основные векторы программы: ознакомление детей с миром профессий, компаний и ее структурой, основными вехами истории российских железных дорог; ранняя профориентация; развитие лидерских качеств у нового поколения железнодорожников.
3. Модуль творчества и искусства через знакомство с многообразием современных способов самореализации, а также с историей классических искусств, создать пространство, где каждый ребенок сможет открыть и продемонстрировать свой талант и овладеть новыми творческими навыками. Проведение соревнований в области культуры, творческих вечеров, мастерских и концертов является не только одним из способов мотивации и привлечения детей к активной деятельности, но и направлено на раскрытие детского потенциала в рамках лагерной программы.
4. Спортивно-оздоровительный модуль через проведение общелагерных мероприятий (игр, состязаний, турниров, конкурсов, спортивных соревнований) и знакомство с разнообразием спортивно-физкультурных и здоровьесберегающих видов деятельности позволяет развивать у детей интерес к здоровому образу жизни, физи-

ческие качества, выносливость, стремление к победе, чувство взаимной поддержки и гордости за свою команду, за свой лагерь.

При этом эффективность реализации каждого модуля зависит и от материально-технического обеспечения, в которое входит:

- достаточное количество прикладного материала и инвентаря для реализации программы: канцелярские товары, материалы для прикладного творчества, спортивный инвентарь, флаги, принтер, ламинатор, компьютер и т.д.;
- наличие помещений для работы временных детских объединений, места для общего сбора лагеря, место для проведения спортивных состязаний и кружковых занятий;
- наличие аудиовизуальных средств для проведения мероприятий.

Важным фактором реализации потенциала детского лагеря, при наличии материально-технической базы – ее грамотное использование, то есть высокая квалификация всех сотрудников. Руководство – обязательно имеет высшее образование, опыт педагогической и организационной работы, опыт управления коллективом, хозяйственной деятельности и работы с детьми. Обязательным условием трудоустройства на должности старшего педагогического состава соответственно является высшее педагогическое образование, на должности младшего педагогического состава – обучение по программам педагогических вузов и колледжей или смежным направлениям и специальностям. Младший педагогический состав организует участие отдыхающих в досуговых мероприятиях и выполняет функцию присмотра при участии в спортивных мероприятиях, проводят мероприятия на сплочение коллектива, рефлексию. К таким мероприятиям, например, относится “свечка”, которая традиционно проводится каждый вечер перед отбоем. В формате беседы анализируются события дня, решаются, при наличии, конфликты, обсуждаются планы на следующий день, дети рассказывают о том, что для них важно, об увлечениях, семье, друзьях, успехах и неудачах. При необходимости дополнительной педагогической помощи или диагностики привлекается воспитатель. К педагогам дополнительного образования, руководителям кружков предъявляются требования как к воспитателям со ссылкой на творческо-спортивный уклон их деятельности.

ДОЛ Факел – подведомственная организация ОАО РЖД, напрямую подчиняющаяся Дирекции социальной сферы Московской железной дороги. Всего в подчинении у МЖД находятся 3 ДОЛ и 1 ДОЦ. Тематика программ у каждого лагеря своя, что дает возможность детям посетить за лето несколько лагерей со своей уникальной программой отдыха и развития.

В 2022 году на базе лагеря реализовывалась программа, посвященная произведению «Гарри Поттер», в 2023 - Славянской культуре, в 2024 - кино. В планах на 2025 год - космическая тема. В рамках каждой программы прописываются все направления деятельности, включаются Дни единых действий, описывается предполагаемая эффективность по каждому направлению.

В 2024 году лагерю представилась возможность провести экспериментальный проект «Лекции профессора». Отдыхающим детям было представлено 2 лекции доктора педагогических наук, профессора Смоленского государственного института искусств Сенченкова Н.П. «Уроки европейского гуманизма» – посвященная 90-летию со дня рождения Юрия Гагарина и «Операция «Дети», посвященная 82 годовщине подвига Матрены Вольской, спасшей более 3000 детей. Исторические лекции, сопровождаемые архивными видеофрагментами и фотографиями, не просто заинтересовали слушателей в возрасте от 10 до 16 лет, но и заставили задуматься о ценности жизни, мира, дружбы, семьи.

В ходе лекции дети не задавали вопросов, только внимательно слушали и пристально наблюдали за происходящим на экране.

ДОЛ «Факел» также является базой производственной практики для студентов направления подготовки Режиссура театрализованных представлений и праздников и Социально-культурная деятельность. В рамках практики студенты совершенствуют навыки, полученные в процессе обучения по следующим профессиональным компетенциям:

- готовность использовать технологии социально-культурной деятельности для проведения культурно-просветительной работы, организации досуга населения, социально-культурных инициатив, патриотического воспитания;
- готовность к участию в апробации и внедрении инновационных технологий социально - культурной деятельности;
- готовность осуществлять педагогическое управление и программирование развивающих форм социально-культурной деятельности всех возрастных групп населения, организовывать массовые, групповые и индивидуальные формы со-

циально-культурной деятельности в соответствии с культурными потребностями различных групп населения.

В том числе в их должностные обязанности входит: организация деятельности отряда, включая подготовку к общелагерным мероприятиям и репетиционную деятельность, подготовку и проведение внутриотрядных мероприятий, участие с детьми в деятельности кружков, участие в программе железнодорожной игротека. В процессе подготовки к летней оздоровительной кампании студенты, претендующие на должность вожатых должны пройти курсы вожатых и получить соответствующий документ, обладать навыками общения с детьми и делового общения, знаниями в области тайм-менеджмента, иметь общее представление о психолого-педагогических возрастных характеристиках детей в возрасте от 6 до 16 лет, знаниями принципов работы с детским творческим коллективом.

Выводы. Таким образом, детский отдых, организуемый в ходе летней оздоровительной кампании в детских лагерях, имеет целью не только оздоровление, но и целенаправленную социализацию ребенка, и его развитие как личности в соответствии с ориентацией на культурный код.

Специфика совместной работы студентов вуза искусств и педагогического колледжа в команде младшего педагогического состава под чутким руководством опытных педагогов дает возможность не только реализовать свой творческий потенциал, но и расширить практические педагогические знания, умения и навыки. Принадлежность к одному поколению и небольшой межпоколенческий разрыв позволяет упростить процесс формирования культурного кода у детей и избежать эффекта навязывания. Созданные управленским и педагогическим коллективом комфортные условия для отдыхающих детей создают атмосферу доверия и высокого усвоения и принятия информации.

В 2024 году ДОЛ Факел занял первое место в региональном этапе Всероссийского конкурса Лучший лагерь России, что говорит об эффективности выбранных программ и методик и высоком уровне квалификации и командной работы коллектива.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Распоряжение Минпросвещения России "Об объявлении 2025 года Годом детского отдыха в системе образования" от 29.08.2024 № Р-160 // Российская газета.
2. Указ Президента Российской Федерации "О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации" от 02.07.2021 № 400 // Российская газета. 2021 г. № 7.
3. Аванесова Г.А., Купцова И.А. Коды культуры: понимание сущности, функциональная роль в культурной практике // Сборник статей по материалам XLVII

- Международной научно-практической конференции «В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии». Новосибирск, 2015. С. 28-37.
4. Вызовы современности и русский культурный код. URL: [http://\(внешняя ссылка\) voprosik.net/vyzovy-sovremennosti-i-russkij-kulturnyj-kod](http://(внешняя ссылка) voprosik.net/vyzovy-sovremennosti-i-russkij-kulturnyj-kod) (дата обращения: 13.11.2024)
  5. Вьюгина А.А., Авдоница А.М. Место природной составляющей в культурном коде территории // Ученые записки. 2021. №4 (40). С. 6—9
  6. Гачев Г.Д. Космо-Психо-Логос: Национальные образы мира. монография. – М.: Академический проект. – 2007. – 511 с.
  7. Изотова Н.Н. К вопросу о прочтении «культурного кода» в лингвокультурологии // Культура и цивилизация. – 2020. – № 10 (4а). – С. 5–11.
  8. Котляров И. Цивилизационное кодирование как важнейший тренд управления будущим, или Каким будет завтра человечества? (Социологический дискурс) / Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. 2021. № 1. С. 159–164.
  9. Меркулова Н.Г. Менталитет — культурный код — язык культуры: к вопросу о корреляции понятий // Регионоведение. – 2015. – № 2. – С. 118–127.
  10. Савицкий В.М. Культурные коды: сущность, состав и функционирование в процессе общения // Дискус профессиональной коммуникации. – 2019. – № 1–4. – С. 68–77.
  11. Шалинский И.П. К вопросу о культурном коде как феномене / Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. Курск. 2016. № 11(125). С. 67–69.

---

© Малашенкова Ирина Владимировна (kpk\_sgii@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ CHATGPT В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ВЛИЯНИЕ НА КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ

**Мельничук Марина Владимировна**

Финансовый университет при Правительстве РФ,  
Москва, Россия  
mvmelnichuk@fa.ru

**Белогаш Марина Анатольевна**

Финансовый университет при Правительстве РФ,  
Москва, Россия  
mabelogash@fa.ru

## THE USE OF CHATGPT IN TEACHING UNIVERSITY STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE: IMPACT ON STUDENTS' COGNITIVE DEVELOPMENT

**M. Melnichuk  
M. Belogash**

*Summary:* The article presents the results of a psychological and pedagogical study of the impact of using ChatGPT on the cognitive skills of university students in the process of learning a foreign language in order to identify the potential opportunities for the effective use ChatGPT in teaching and prevent negative consequences of its use. The theoretical part of the study takes a multidisciplinary approach to analyze the fundamental principles of the widely known learning theories, as well as the most important cognitive skills for learning a foreign language. The practical part of the study analyzes the results of a survey of undergraduate students about their quantitative and qualitative use of ChatGPT in learning a foreign language. The analysis revealed that most students use ChatGPT to complete tasks that require significant cognitive efforts and do not use the capabilities of this application to improve their level of foreign language proficiency. The authors conclude that the introduction of IT and AI advances into higher education requires teachers to simultaneously use and guide the student's dialogue with artificial intelligence in order to effectively use its advantages, neutralize its negative impact and find new interesting forms of work to achieve educational goals.

*Keywords:* psychological and pedagogical theories of learning, cognitive development, ChatGPT, productive types of speech activity, reproductive types of speech activity.

*Аннотация:* В статье представлены результаты психолого-педагогического исследования влияния использования ChatGPT на когнитивные навыки студентов высшей школы в процессе изучения иностранного языка с целью выявления потенциальных возможностей эффективного применения ChatGPT в обучении и предотвращения отрицательных последствий его использования. В теоретической части исследования с использованием междисциплинарного подхода проведен анализ основополагающих принципов широко известных теорий обучения, а также наиболее важных для изучения иностранного языка когнитивных навыков. В практической части исследования проведен анализ результатов опроса студентов бакалавриата об их количественном и качественном использовании ChatGPT в изучении иностранного языка. В результате анализа выявлено, что большинство студентов используют ChatGPT для выполнения заданий, требующих использования значительных когнитивных усилий, и не используют возможности данного приложения для повышения своего уровня владения иностранным языком. Авторы приходят к выводу о том, что внедрение достижений развития информационных технологий и искусственного интеллекта в образовании требует от преподавателей прибегать к помощи искусственного интеллекта и одновременно направлять выстраиваемый диалог студента с искусственным интеллектом, для того чтобы эффективно использовать его преимущества, нейтрализовать негативные последствия и находить новые интересные формы работы для достижения поставленных учебных целей.

*Ключевые слова:* психолого-педагогические теории обучения, когнитивное развитие, ChatGPT, продуктивные виды речевой деятельности, репродуктивные виды речевой деятельности.

### Введение

В настоящее время образовательное сообщество проявляет пристальное внимание к растущему использованию технологий на основе искусственного интеллекта, в частности, к использованию ChatGPT в обучении. Являясь большой языковой моделью, ChatGPT обучен распознавать и создавать текст на основе баз данных, полученных из Интернета, по сути, представляя собой диалоговый интерфейс. Более того, большие языковые модели могут совершенствовать свои способности посредством тонкой настройки, что приводит к возможностям более высокого уровня, которые можно

сравнить с возможностями мозга человека [1].

Использование ChatGPT вызывает ряд опасений, связанных со сложностью разграничения авторства человека и искусственного интеллекта в академических и образовательных сообществах, а также возобновляет дискуссию о вреде, наносимом когнитивному развитию студентов. Большинство ученых предлагают рассмотреть потенциальные возможности и негативные последствия применения ChatGPT, чтобы их предотвратить, а не просто стать на путь запрещения его использования [2].

### Теоретический обзор

Рассматривая потенциал использования ChatGPT в обучении иностранному языку, следует отметить, что освоение иностранного языка – это многоаспектный процесс, в основе которого работа когнитивной системы и ее основных компонентов, задействованных в познании. Результатом обучения являются высокоорганизованные структуры знаний, полученные в результате упорядочивания получаемой информации. Знания должны быть структурированы и организованы, для того чтобы быть значимыми и постижимыми, что предполагает установление связей между понятиями и фактами, составляющими эту совокупность знаний. Такое понимание можно оценить посредством перефразирования, обобщения, ответов на вопросы по изучаемому материалу и резюмированию.

Анализируя процесс обучения иностранному языку с позиций социального когнитивного обучения, необходимо привести мнение А. Бандуры о том, что коммуникация в процессе обучения влияет на мысли и аффективные состояния и действия, что приводит к самоэффективности и уверенности человека в своей способности добиться успеха в обучении [3].

С позиций теории обработки информации обучение предполагает включение механизмов внимания и рабочей памяти для активного манипулирования информацией, а также долговременной памяти – для пассивного хранения информации и ее дальнейшего использования. Также данная теория отстаивает идею непрерывного когнитивного развития в процессе восприятия и обработки информации студентами при изучении иностранного языка [4].

Конструктивисты, ярким представителем которых является Жан Пиаже, считают, что процесс изучения иностранного языка состоит в улучшении, совершенствовании и пополнении количества когнитивных схем для объединения ранее изученной и вновь полученной информации [5].

Лев Выготский, внесший большой вклад в развитие педагогической психологии, подчеркивал важность социокультурного обучения, настаивая на том, что только взаимодействие студентов с преподавателями и сверстниками в процессе изучения иностранного языка способствует формированию ментальных конструкций [6].

Последователь теории социального конструктивизма Д. Джонассен считал, что приобретение фактической информации не является обучением. Обучение является сложным конструктом, состоящим из когнитивных и эмоциональных результатов и практических навыков. Их возможно получить единственным способом – твор-

чески познавая сущность вопроса или явления, и, будучи мотивированным, конструировать собственные представления. Следовательно, по мнению Д. Джонассена, знания студента формируются в процессе построения его собственной ментальной картины познаваемого явления за счет собственных когнитивных и эмоциональных усилий [7].

Таким образом, все существующие основные теории обучения подчеркивают роль ментальных или когнитивных процессов, задействованных в обучении, а их авторы отмечают, что для эффективного обучения необходимы стимулы, обеспеченные образовательной средой, и вовлеченность учащегося в учебный процесс, что предполагает активное внимание, запоминание и мотивацию.

Рассмотрим, какие когнитивные функции наиболее важны для изучения иностранного языка. Проанализируем такой вид когнитивных функций, как абстрактное мышление, необходимое для конструирования научных знаний, установления сходства и различий, схематизации, создания гибких представлений и абстрактных концепций. Этот вид мышления помогает развивать эвристические или творческие способности, делать обобщения, устанавливать причинно-следственные связи, оперируя понятиями, категориями и концептами более высокого порядка [8, 9]. Хорошо развитое абстрактное мышление студентов является залогом успешного изучения иностранного языка с помощью сопоставления иностранного языка с языковыми средствами родного языка, выявления закономерностей и исключений в использовании иностранных языковых средств. Абстрактное мышление играет большую роль в процессе резюмирования и абстрагирования информации, так как формирует вторичные образы реальности как некие информационные модели, к которым относятся представления, категории, концепции.

Большое значение для успешного овладения студентами иностранным языком является умение кратко излагать или давать сокращенную версию устного или письменного текста, что позволяет понять структуру текста, формировать понятия, как необходимое условие осмысленного обучения. Резюмирование – фундаментальный процесс, лежащий в основе приобретения полезных знаний и построения новых знаний в процессе установления значимых взаимосвязей между понятиями, их систематизации и сворачивания информации в более крупные единицы. Эта когнитивная функция требует осмысленного анализа информации [10].

Еще одним важным аспектом в рассмотрении когнитивных процессов, задействованных в изучении иностранного языка, является способность студентов применять конвергентное мышление для выбора един-

ственно правильного ответа и дивергентное мышление для реализации творческого подхода, в частности, при ответе на открытые вопросы на иностранном языке [11-12].

Мотивация - это внутреннее состояние, которое вызывает, направляет и поддерживает определенное поведение. Мотивация играет ключевую роль в обучении и служит для активации, направления и поддержания процесса обучения. В некотором смысле мотивация – это показатель стремления студента к обучению. Эмоции также влияют на поведение, когнитивные способности, мотивацию и достижение учебных целей студентов. Как правило, высокая ценность выполняемой задачи для студента и контроль с его стороны вызывают такие эмоции, как удовольствие, гордость. Эмоциональные реакции студентов на учебную деятельность помогают им выбрать оптимальные обучающие стратегии.

#### Методология и методика исследования

Используя междисциплинарный подход, мы рассмотрели основные положения широко известных теорий обучения, а также основные когнитивные функции и процессы, обеспечивающие процесс восприятия учебной информации на иностранном языке и конструирования знаний с точки зрения нейропсихологии, нейролингвистики, педагогической психологии. Это позволит нам сделать предположение о том, насколько эффективно они задействованы в обучении с использованием ChatGPT.

Ценность ChatGPT, как и любого инструмента, состоит в том, как и в каких целях он применяется. Остановить технологический прогресс невозможно. Те студенты, которые будут использовать чат-бот как источник своих так называемых знаний, будут подобны тем, кто не владеет иностранным языком, но может представить перевод любого текста или диалог на любую профессиональную тему. Отсутствие понимания принципов поиска лучших источников информации, правильных средств аргументации, риторических стратегий негативно скажется на профессиональной карьере и социальном взаимодействии.

Более того, противники использования ChatGPT в обучении иностранному языку испытывают тревогу относительно того, что такие продуктивные виды учебной и научной деятельности, как написание эссе, составление обзоров, рефератов и курсовых и дипломных работ, решение кейсов, подготовка презентаций, научных докладов, статей и диссертаций будут выполняться искусственным интеллектом. Это ликвидирует необходимость научного поиска, анализа, синтеза, построения моделей. Также использование ChatGPT отрицательно влияет на развитие мышления высшего порядка, долгосрочной и

краткосрочной памяти. Исследования психологов показывают, что те студенты, которые чаще используют ChatGPT, ниже оценивают свои способности запоминать информацию и более склонны к прокрастинации, чем те, кто пользуется этим инструментом реже. Кроме того, студенты, использующие ChatGPT для решения своих академических задач, перегружены академической работой или имеют более низкую успеваемость. Для практического подтверждения или опровержения наших предположений был проведена следующая работа. Были получены результаты независимого опроса, проведенного среди студентов бакалавриата в количестве 32 человек. Студентам было предложено ответить на вопросы анкеты о частоте использования ими чат-бота при подготовке к занятиям по иностранному языку, об их отношении к корректности использования ChatGPT в учебной работе, а также о характере запросов, предлагаемых ChatGPT для получения ответов от нейросети. Результаты опроса представлены в Таблице 1.

Для обобщения полученных данных опроса, анализа и интерпретации частотности ответов студентов и определения качества исследования с точки зрения статистики было использована настройка XL «Пакетный анализ» как инструмент описательной статистики. Результаты исследования по наиболее релевантным позициям представлены в Таблице 2.

На основании данных в Таблице 2 можно сделать выводы о том, что выбор оценки «3 балла» является предпочтительным для студентов при ответах на вопросы анкеты; средние значения в предпочтительном выборе оценки распределились приблизительно равномерно между баллами от 1-5. Показатели стандартной ошибки свидетельствуют о том, что наиболее достоверными ответами являются те, что находятся в графе 2 балла и графе 3 балла. Согласно значениям показателя «мода», наиболее часто 3 человека оценивали свои ответы на вопрос анкеты «1 балл», 8 человек – оценивали свои ответы «2 балла», 7 человек оценивали свои ответы «3 балла», 1 человек оценивал свои ответы «1 балл», 4 человека оценивали свои ответы «5 баллов». Далее можно сделать вывод о том, что наибольший разброс ответов сосредоточен в графе «2 балла». Показатели «минимум» и «максимум» свидетельствуют о том, что максимальное количество студентов из данной выборки не испытывают трудности в формулировании запросов в ChatGPT на английском языке и минимальное количество студентов используют ChatGPT для улучшения произношения.

Данные опроса, представленные в Таблице 1, показывают, что все студенты в данной выборке используют ChatGPT при подготовке к занятиям по иностранному языку, при этом 78% студентов используют это приложение практически постоянно. Три четверти студентов

Результаты исследования

Таблица 1.

Самооценка количества и качества использования Chat GPT при подготовке к занятиям по иностранному языку.

№	Вопросы анкеты	1	2	3	4	5
1	Как часто вы используете ChatGPT при подготовке к занятиям по иностранному языку, где 1-никогда, 5-всегда?	3 чел.	4 чел.	13 чел.	6 чел.	6 чел.
2	Насколько полезен ChatGPT с точки зрения повышения вашего уровня иностранного языка, где 1-не полезен, 5-очень полезен?	3 чел.	5 чел.	14 чел.	6 чел.	4 чел.
3	Насколько полезен ChatGPT для повышения вашего интереса к изучению иностранного языка, где 1-не полезен, 5-очень полезен?	8 чел.	8 чел.	13 чел.	1 чел.	2 чел.
4	Насколько легко для вас формулировать запросы в ChatGPT на английском языке, где 1-очень трудно, 5-очень легко?	-	1 чел.	5 чел.	7 чел.	19 чел.
5	Насколько корректные ответы дает ChatGPT для получения вами ожидаемого результата, 1-некорректно, 5-всегда корректно?	-	1 чел.	7 чел.	23 чел.	1 чел.
6	Как часто вы используете ChatGPT для улучшения произношения, где 1-никогда, 5-всегда?	27 чел.	3 чел.	2 чел.	1 чел.	-
7	Как часто вы используете ChatGPT для улучшения знания грамматики, где 1-никогда, 5-всегда?	12 чел.	8 чел.	7 чел.	2 чел.	3 чел.
8	Как часто вы используете ChatGPT для улучшения знания терминов, где 1-никогда, 5-всегда?	6 чел.	5 чел.	7 чел.	9 чел.	5 чел.
9	Как часто вы используете ChatGPT для перевода текстов и упражнений, где 1-никогда, 5-всегда?	4 чел.	7 чел.	8 чел.	4 чел.	9 чел.
10	Как часто вы используете ChatGPT для составления краткого пересказа, диалога, где 1-никогда, 5-всегда?	3 чел.	3 чел.	8 чел.	9 чел.	9 чел.
11	Как часто вы используете ChatGPT для подготовки презентаций, где 1-никогда, 5-всегда?	8 чел.	4 чел.	10 чел.	3 чел.	7 чел.
12	Оцените, насколько академически честно использовать ChatGPT, где 1-нечестно, 5-абсолютно честно?	3 чел.	8 чел.	13 чел.	4 чел.	4 чел.

Источник / Source: составлено авторами / compiled by the authors.

Таблица 2.

		1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
1	среднее	6,727273	4,818182	8,545455	6,272727	5,727273
2	стандартная ошибка	2,300557	0,806994	1,106704	1,883377	1,601652
3	мода	3	8	7	1	4
4	стандартное отклонение	7,630084	2,676497	3,670521	6,246454	5,312079
5	минимум	0	1	2	1	0
6	максимум	27	8	14	23	19

Источник / Source: составлено авторами / compiled by the authors.

оценивают полезность ChatGPT достаточно высоко и только 3 человека считают его бесполезным для себя. Более половины студентов считают, что использование ChatGPT в своей учебе отвечает критериям академической честности. Четверть студентов считают, что их совместная работа с искусственным интеллектом не повышает их уровень владения иностранным языком, тогда как 75% студентов утверждают обратное.

Важным для преподавателей иностранного языка является то, что практически никто из студентов не использует ChatGPT в работе над произношением новых или сложных для прочтения терминов или интонационными

моделями различных видов предложений. К сожалению, только одна треть студентов обращаются за помощью к ChatGPT, для того чтобы понять сложные грамматические явления или правила. Что касается таких заданий, которые требуют напряженной когнитивной работы, две трети студентов предпочитают поручать эти задания искусственному интеллекту. В частности, 65% студентов не выполняют перевод самостоятельно, 81% студентов пользуются ChatGPT для резюмирования текстов, ответы на вопросы к тексту, составления диалогов и ролевых игр, 60% студентов поручают чат-боту поиск информации и реферирование полученных материалов для составления докладов и презентаций.

## Выводы

1. По итогам проведенного исследования можно сделать вывод том, что большинство студентов используют ChatGPT в ущерб своему когнитивному развитию. Студенты стараются максимально сократить время работы над выполнением заданий продуктивного характера за счет работы над новой лексикой, произношением и грамматикой. Студенты избегают кропотливой работы со словарем для установления лексико-грамматических соответствий между иностранным и родным языком. Поиск в изучаемом тексте эквивалентов русских словосочетаний студенты предпочитают поручать чат-боту, в результате чего эквиваленты, предложенные ChatGPT, в большинстве случаев не соответствуют изучаемой активной лексике. Корректность краткого содержания изучаемых текстов также оставляет желать лучшего вследствие того, что в задании, выполненном ChatGPT, могут отсутствовать важные определения и может быть нарушена логика изложения. Большим недостатком также является и то, что ChatGPT выдает резюмированный материал как образец письменной речи, тогда как от студентов требуется устно изложить результаты своей работы, что влечет за собой искажение стиля и синтак-

сических структур. Вследствие этого ответы студентов не соответствуют требованиям лексического и синтаксического оформления обращенной речи.

2. Допускается возможность того, что при наличии методически продуманных преподавателями установок и грамотно составленных заданий с использованием ChatGPT, можно избежать негативного воздействия для когнитивного развития студентов и эффективно использовать возможности персонализации обучения. Для этого необходимо ориентировать их на активное использование данного приложения для выполнения заданий репродуктивного характера и проводить критический анализ и интерпретацию материалов, предложенных ChatGPT, для выполнения заданий продуктивного типа.

3. Интеграция искусственного интеллекта в учебный процесс стала катализатором преобразования образовательной парадигмы, что требует от преподавателей одновременно использовать и направлять диалог студента с искусственным интеллектом, для того чтобы эффективно использовать его преимущества, нейтрализовать негативные последствия и находить новые интересные формы работы для достижения поставленных учебных целей.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, Article 102274.
2. Доница О.В., Рафаэльян В.А. Вызовы и перспективы использования CHATGPT в процессе изучения английского языка // *Atrium Magister*. 2023. № 2. С. 28-31.
3. Bandura, A. (2009). *Media Effects: Advances in Theory and Research* (3 ed.). Florence: Routledge. Pp. 94-124.
4. Baddeley, A. D., Vallar, G., & Shallice, T. (1990). The development of the concept of working memory: Implications and contributions of neuropsychology. In G. Vallar & T. Shallice (Eds.), *Neuropsychological impairments of short-term memory* (pp. 54–73). New York, NY: Cambridge University Press.
5. Piaget, J. *Psychology and Epistemology: Towards a Theory of Knowledge*. New York: Grossman, 1971. P. 324.
6. Morin, A. (2012). Inner Speech, Eds.: V.S. Ramachandran, *Encyclopedia of Human Behavior* (Second Edition), Academic Press, 2012, Pages 436-443,
7. Jonassen, D. *Learning with Technology. A constructivistic perspective* [Text] / D. Jonassen, H. Peck, L., Kyle, B. – NJ: Prentice Hall Inc., 1999. – 234 p.
8. Qin, X. et al. (2023). The relationship between creativity and (ub)ethical behavior: a literature review and future directions. Ed. Kapoor, Kaufman, J.C. In *Explorations in Creativity Research, Creativity and Morality*. Academic Press. Pp. 257-282.
9. Белогаш М.А., Мельничук М.В. Когнитивные аспекты развития информационно-образовательной среды в высшей школе в эпоху цифровизации // *Российский гуманитарный журнал*. 2020. Т. 9. № 2. С. 123-132.
10. Khoshnevis, I. (2015). The Effect of Text Summarization as a Cognitive Strategy on the Achievement of Male and Female Learners' Reading Comprehension. *International Journal of learning & Development*, Vol. 5, No. 3. pp. 57-75.
11. Cropley, D. H. (2015). Chapter 5- Process: Generating Creative Ideas, Ed. David H. Cropley, *Creativity in Engineering*, Academic Press. Pp. 87-129.
12. Мельничук М.В., Белогаш М.А. Организация самостоятельной работы студентов в обучении иностранному языку с применением дистанционных технологий с позиций когнитивного подхода // *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2022. Т. 12. № 51. С. 92-96.

© Мельничук Марина Владимировна (mvmelnichuk@fa.ru), Белогаш Марина Анатольевна (mabelogash@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ НА ПРИМЕРЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДВИЖЕНИЙ МАЯТНИКА

## METHODS OF TEACHING STUDENTS MATHEMATICAL MODELING USING THE EXAMPLE OF STUDYING THE MOVEMENTS OF A PENDULUM

**A. Morozov  
D. Bulekbayev**

*Summary:* More than 50 years ago, an outstanding Soviet mathematician, academician L.S. Pontryagin, noted that the most important and interesting technical applications of ordinary differential equations are in the theory of oscillations and the theory of automatic control. He expressed his views on the theory and some of its technical applications in his wonderful book Ordinary Differential Equations. Unfortunately, in modern educational programs of higher education institutions, applied questions in the course of ordinary differential equations are often omitted due to time constraints. This harms the quality of technical education, as students' motivation to study weakens. This article presents a methodology for studying the most important applied problem - the motion of a pendulum performing forced oscillations in a vertical plane. The authors focus on the fundamental concepts of the theory of differential equations and justify the need to use a computer. This approach gives a certain completeness to learning and builds mathematical modeling skills. The authors are convinced that the triad of ordinary differential equations, a personal computer and a numerical experiment should be integrated into the educational process of universities to a greater extent than it is now.

*Keywords:* pendulum equation, phase plane, bifurcations, separatrices, teaching methods.

**Морозов Алексей Валентинович**

кандидат физ.-мат. наук, профессор,  
ФГБОУ ВО «Военно-космическая академия  
имени А.Ф. Можайского»  
vka@mil.ru

**Булекбаев Дастанбек Абдыкалыкович**

доктор технических наук, доцент,  
ФГБОУ ВО «Военно-космическая академия  
имени А.Ф. Можайского»  
vka@mil.ru

*Аннотация:* Более 50 лет назад выдающийся советский математик академик Л.С. Понтрягин отмечал, что наиболее важные и интересные технические применения обыкновенные дифференциальные уравнения находят в теории колебаний и теории автоматического управления. Свои взгляды на теорию и некоторые ее технические приложения он изложил в своей замечательной книге «Обыкновенные дифференциальные уравнения». К сожалению, в современных образовательных программах вузов, прикладные вопросы в курсе обыкновенных дифференциальных уравнений часто опускаются по причине нехватки времени. Тем самым наносится вред качеству технического образования – у студентов ослабевает мотивация к учебе. В настоящей статье предлагается методика изучения важнейшей прикладной задачи – о движениях маятника, совершающего вынужденные колебания в вертикальной плоскости. Авторы акцентируют внимание на фундаментальных понятиях теории дифференциальных уравнений и обосновывают необходимость использования компьютера. Такой подход придает определенную завершенность обучения и формирует навыки математического моделирования. Авторы убеждены, что триада обыкновенные дифференциальные уравнения, персональный компьютер и вычислительный эксперимент должна быть интегрирована в образовательный процесс вузов в большей степени, чем сейчас.

*Ключевые слова:* уравнение маятника, фазовая плоскость, бифуркации, сепаратрисы, методика обучения.

### Введение

З ададимся вопросом, какие примеры из технических приложений целесообразно рассматривать в разделе обыкновенных дифференциальных уравнений (ОДУ) в вуза? По мнению авторов настоящей статьи математическая модель, описывающая вынужденные движения маятника в диссипативной среде, является очень хорошим примером [1,2,3]. Кроме того, эта модель описывает и реальные физические процессы, например работу синхронной электрической машины в первом приближении, а также управление системой фазовой автоподстройки частоты. Именно проблема изучения работы синхронной машины явилась мотивацией глобаль-

ного качественного анализа этой модели итальянским математиком Ф. Трикоми [4]. Таким образом, выбранный авторами пример интегрирует учебные предметы, что для технического вуза крайне важно и носит в определенной степени междисциплинарный характер [5]. На примере этой модели необходимо продемонстрировать важнейшие понятия качественной теории ОДУ: динамическую систему и ее пространство состояний, траектории и их типы (состояния равновесия, не замкнутые траектории, циклы, сепаратрисы), процедуру линеаризации, устойчивость и неустойчивость состояний равновесия, первый интеграл, область притяжения, пространство параметров, бифуркации. Перечисленные понятия играют сегодня ключевую роль, как в фундаментальных

науках (математика, физика, механика, химия, биология), так и прикладных. Начинать же изложение надо с обзора иерархии нижеприведенных моделей по степени нарастания их сложности и исследования их на фазовой плоскости [6,7,8]:

$$\begin{cases} \dot{x} = a_{11}x + a_{12}y \\ \dot{y} = a_{21}x + a_{22}y \end{cases} - \text{линейная динамическая система;}$$

$$\ddot{x} + \omega^2 x = 0 - \text{гармонический осциллятор;}$$

$$\ddot{x} + \alpha \dot{x} + \omega^2 x = 0 - \text{линейный диссипативный } (\alpha > 0) \text{ осциллятор;}$$

$$\ddot{x} + \omega^2 x \pm \alpha x^3 = 0 - \text{нелинейный консервативный осциллятор;}$$

$$\ddot{x} + \alpha \dot{x} + \omega^2 x \pm \alpha x^3 = 0 - \text{нелинейный диссипативный осциллятор.}$$

Это займет 3-4 часа учебного времени, но без этого изложения дальнейшее будет сложно восприниматься. Перечисленные выше понятия достаточно просто показываются на этих примерах и подготавливают обучающихся к пониманию более сложного и содержательного примера, который ставится во главу угла – о движении маятника в сопротивляющейся среде, находящегося под действием постоянной внешней силы.

**Целью статьи** является изложение методологической схемы изучения одного важного прикладного вопроса теории ОДУ в техническом вузе с небольшим объемом учебных часов, включающего элементы качественного анализа и дополненного компьютерными вычислениями [9]. Авторы убеждены, что образовательная триада: математическая модель, качественный анализ и вычислительный эксперимент, учитывая современный стиль мышления нового поколения обучающихся, должна проходить по всему курсу математики в вуза и это касается не только изложения дифференциальных уравнений. Рекомендуется предлагаемым примером завершить изучение дифференциальных уравнений или рассмотреть его в курсе математического моделирования.

**Материалы и методы исследования.** При изложении предлагаемой методики использовались методы качественной теории дифференциальных уравнений, теории устойчивости и вычислительной математики. При построения фазовых портретов применялся пакет WinSet [9].

**Математическая модель маятника**

Рассмотрим маятник, совершающий вынужденные движения в вертикальной плоскости под действием постоянного внешнего момента в среде вязкого сопротивления (рис. 1). Согласно второму закону Ньютона, урав-

нение движений такого маятника имеет вид

$$ml^2 \ddot{x} = \gamma_0 - mgl \sin x - \alpha_0 \dot{x}. \quad (1)$$

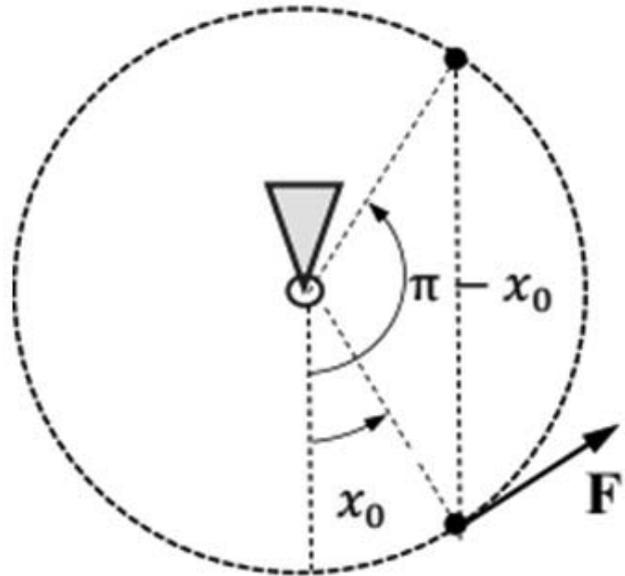


Рис. 1.  $x_0$  и  $\pi - x_0$ - состояния равновесия маятника

Здесь  $l$  – длина стержня маятника,  $m$  – масса,  $x$  – угол отклонения от вертикальной оси,  $g$  – ускорение свободного падения;  $\gamma_0 = l|F|$  – внешний момент, создаваемый постоянной силой  $F$ ;  $\alpha_0 \dot{x} (\alpha_0 > 0)$  – момент сил сопротивления среды.

Перепишем уравнение (1) в виде

$$\ddot{x} + \alpha \dot{x} + \sin x = \gamma, \quad (2)$$

а также эквивалентной системы уравнений

$$\begin{cases} \dot{x} = y, \\ \dot{y} = \gamma - \sin x - \alpha y. \end{cases} \quad (3)$$

Здесь  $\gamma = \frac{\gamma_0}{mgl}, \alpha = \frac{\alpha_0}{ml\sqrt{gl}}, t\sqrt{\frac{g}{l}} = \tau$  – новое время, по которому проводится дифференцирование. Таким образом, уравнение (2) и система (3) зависят только от двух параметров  $\alpha$  и  $\gamma$ .

Здесь возникает важнейшее понятие – пространства (плоскости) параметров. Таким образом, мы изучаем нашу систему (уравнение) в точках первого квадранта  $(\alpha, \gamma)$ .

**Свойства модели и простейшие бифуркации**

Как известно, для уравнений (3) не существует формул, представляющих решения в квадратурах. С другой стороны, необходимости в получении таких формул нет,

так как с физической точки зрения наиболее информативной и показательной является картина расположения траекторий на плоскости  $(x,y)$ . Именно такой подход, называемый качественным, позволяет исследовать свойства решений и их зависимость от параметров. Говоря точнее, при качественном анализе главным вопросом является вопрос о структуре глобальной картины расположения траекторий на плоскости  $(x,y)$  и ее сменах при переходе к другим параметрам системы  $\gamma, \alpha$ . На сказанном, необходимо акцентировать внимание студенческой аудитории.

Отметим, что правые части автономной системы дифференциальных уравнений определяют на плоскости  $(x,y)$  векторное поле. Для системы (3) оно оказывается периодичным по координате  $x$ . Поэтому для построения фазового портрета системы достаточно построить его в полосе

$G_b = \{(x,y): b \leq x \leq b + 2\pi, -\infty < y < +\infty\}$  шириной  $2\pi$ , а затем периодическим образом продолжить на всю плоскость  $(x,y)$  вправо и влево, или склеить плоскость по линиям  $x=b$  и  $x=b+2\pi$ . В таком случае полученная картина будет располагаться на цилиндре (фазовом цилиндре).

Из системы (3), при  $0 < \gamma < 1$  легко находятся состояния равновесия  $C_k(x_k, 0)$ , где  $x_k = (-1)^k \arcsin(\gamma) + \pi k$  ( $k=0, \pm 1, \pm 2, \dots$ ). Три из них  $C_{-1}(-\pi - \arcsin(\gamma), 0)$ ,  $C_0(\arcsin(\gamma), 0)$  и  $C_1(\pi - \arcsin(\gamma), 0)$  принадлежат полосе  $G_{-\pi - \arcsin(\gamma)}$ . Далее, проводя линейный анализ устойчивости, следует проверить, что состояние равновесия  $C_0(\arcsin(\gamma), 0)$  – устойчиво по Ляпунову, а состояния равновесия  $C_{\pm 1}(\mp \pi - \arcsin(\gamma), 0)$  – седловые – неустойчивы по Ляпунову. В силу периодичности векторного поля системы следует, что состояния равновесия  $C_{2n}$  – устойчивы, а  $C_{2n-1}$  – неустойчивы.

При  $\gamma > 1$  состояния равновесия в системе (3) отсутствуют, так как алгебраическая система  $\begin{cases} y = 0, \\ \gamma - \sin x - \alpha y = 0. \end{cases}$  решений не имеет. Учитывая, что  $\gamma > 0$  заключаем, что маятник будет совершать при этом вращательные движения.

Исследование системы (3) целесообразно разбить на этапы.

1.  $\alpha=0$  и  $\gamma=0$  – внешних сил нет. Это консервативный случай: есть 1 интеграл, представляющий собой интеграл энергии.
2.  $\alpha=0$  и  $\gamma>0$  – сил сопротивления нет, но есть внешняя сила.
3.  $\alpha>0$  и  $\gamma=0$  – сопротивление есть, внешней силы нет.
4.  $\alpha>0$  и  $\gamma>0$  – сопротивление и внешняя сила есть (общий случай).

Объединяя 1 и 2 этапы, положим  $\alpha=0$ . Тогда при любом  $\gamma$  система (3) имеет первый интеграл

$$U(x,y) = y^2 - 2\cos x - 2\gamma x. \quad (4)$$

Действительно, дифференцируя функцию  $U(x,y)$  в силу уравнений системы (3), получаем тождество

$$\begin{aligned} \dot{U}_{(3)}(x,y) &= 2y \cdot \dot{y} + 2\sin x \cdot \dot{x} - 2\gamma \dot{x} = \\ &= 2y \cdot (\gamma - \sin x) + 2\sin x \cdot y - 2\gamma y \equiv 0. \end{aligned}$$

Отсюда следует, что траектории системы (3) находятся на линиях уровня функции  $U(x,y)$ :

$$U(x,y) = C = const.$$

Встает задача построения семейства кривых, зависящих от параметра  $\gamma$ . Эта задача лежит на стыке анализа и геометрии и потребует некоторого времени на ее изложение. При этом обучающиеся получают домашнее задание: используя какую-либо программу (MathCAD, Mathematica, Maple, MATLAB, WinSet), построить фазовые картины для случаев  $\gamma=0, \gamma=0.5, \gamma=0.8, \gamma=1$ . На рис. 2 изображено семейство этих инвариантных кривых. Необходимо подчеркивать, что: 1) в верхней полуплоскости ( $y>0$ ) все изображающие точки движутся слева направо, в нижней полуплоскости ( $y<0$ ) наоборот – справа налево, 2) изображающие точки пересекают ось абсцисс под прямым углом, исключением являются только те точки, в которых поле не определено, т.е. в состояниях равновесия.

Основной вывод этой части решения заключается в том, что существуют области начальных условий, для которых возникают колебательные движения маятника (на фазовой плоскости им отвечают циклы – замкнутые траектории). Эти колебания происходят относительно угла  $x_0$  ( $0 < x_0 < \frac{\pi}{2}$ ). По мере приближения  $\gamma$  к единице разность  $|x_1 - x_0| \rightarrow 0$ , а  $x_0 \rightarrow \frac{\pi}{2}$ , при этом области колебательных движений уменьшаются и при  $\gamma=1$  стягиваются в седловые состояния равновесия (рис. 2d), а затем при  $\gamma>1$  вовсе исчезают (рис. 2e).

Рассмотрим теперь случай  $\gamma=0$  и  $\alpha>0$ , т.е. внешнего силового момента нет, а сопротивление среды есть. Учитывая свойство поворота векторного поля [10], а также неравенство

$$\dot{U}_{(3)}(x,y) = \frac{d}{dt}(y^2 - 2\cos x) = -\alpha \frac{y^2}{2} \leq 0$$

заключаем, что траектории системы (3) будут прошивать линии уровня  $y^2 - 2\cos x = C$  снаружи внутрь, что приведет в свою очередь к глобальной асимптотической устойчивости системы (3) – движение по любой траектории будет заканчиваться в состоянии равновесия. На

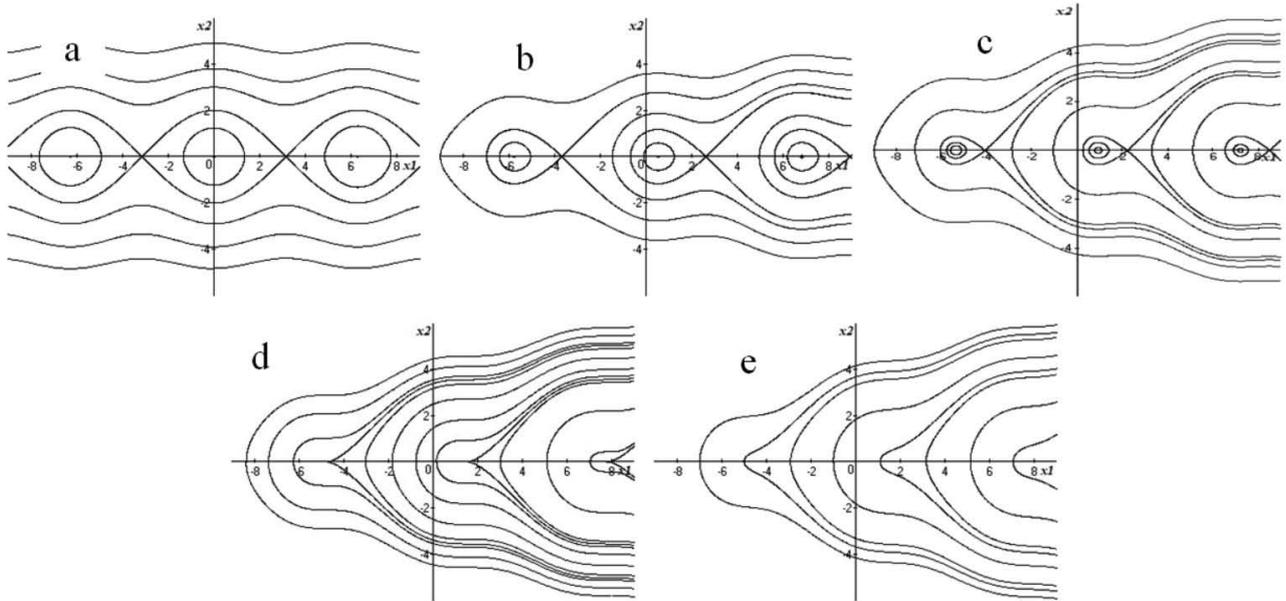


Рис. 2. Фазовый портрет движений маятника при  $\alpha=0$ :  
 а)  $\gamma=0$ ; б)  $\gamma=0.5$ ; в)  $\gamma=0.8$ ; д)  $\gamma=1$ ; е)  $\gamma=1.2$ .

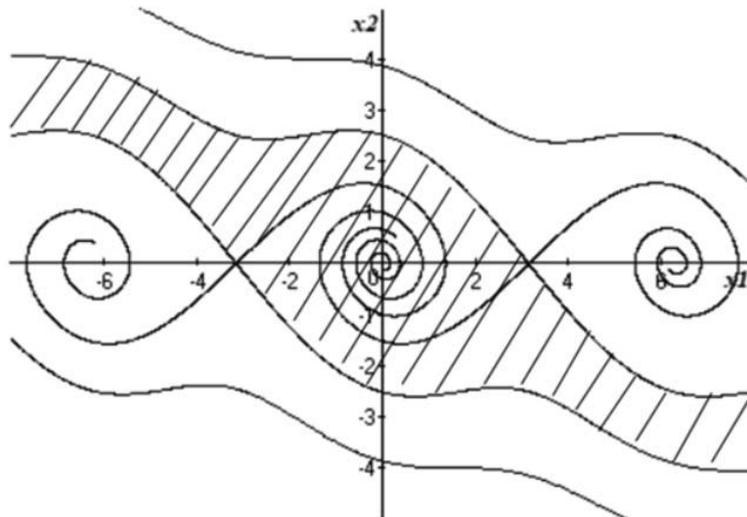


Рис. 3. Область притяжения маятника (показана штриховкой) при  $\gamma=0, \alpha>0$ .

рис.3 изображена штриховкой область притяжения состояния равновесия  $C_0(0,0)$ .

**Главная бифуркация**

Наиболее сложный и содержательный в прикладном аспекте случай уравнение (2) описывает при  $0 < \gamma < 1$  и  $\alpha > 0$ . Приведем основной математический результат, принадлежащий итальянскому математику Ф. Трикоми относительно возможных топологических картин уравнения (2) (системы (3)). Для его формулировки введем следующие обозначения (см. рис. 4):  $s_1$  и  $s_2$  – устойчивые сепаратрисы,  $i_1$  и  $i_2$  – неустойчивые сепаратрисы седлового состояния равновесия  $C_{2n+1}$  (стрелки, указывают направление движения изображающих точек по траекто-

риям при  $t \rightarrow +\infty$ ).

**Теорема (Ф. Трикоми).** Для  $\forall \gamma \in (0,1)$  найдется число  $\alpha = \alpha_*$ , такое, что:

1. При  $\alpha < \alpha_*$  состояния равновесия  $C_{2n}$  ( $n=0, \pm 1, \pm 2, \dots$ ) асимптотически устойчивы по Ляпунову, при этом устойчивые сепаратрисы  $s_1$  и  $s_2$  положений равновесия  $C_{2n+1}$  образуют границу областей притяжения  $C_{2n}$  (рис. 5a);
2. При  $\alpha = \alpha_*$  неустойчивые сепаратрисы  $i_1$  положений равновесия  $C_{2n-1}$  сливаются с устойчивыми сепаратрисами  $s_1$  положений равновесия  $C_{2n+1}$  (рис. 5b). При этом говорят, что происходит бифуркация гетероклинической траектории (траектории двояко-асимптотической к сед-

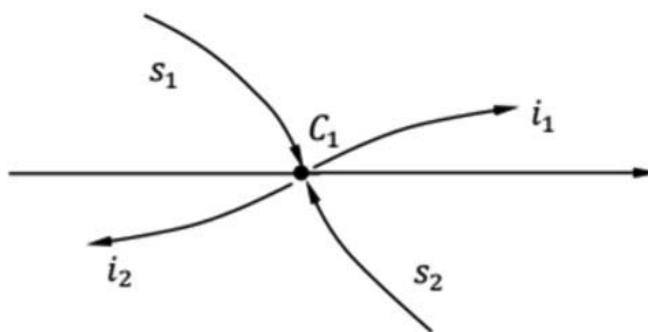


Рис. 4. Устойчивые и неустойчивые сепаратрисы состояния равновесия  $C_1$

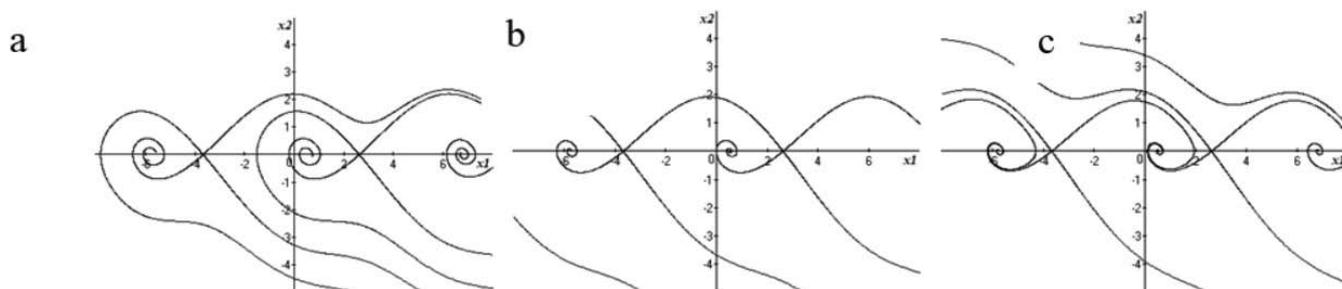
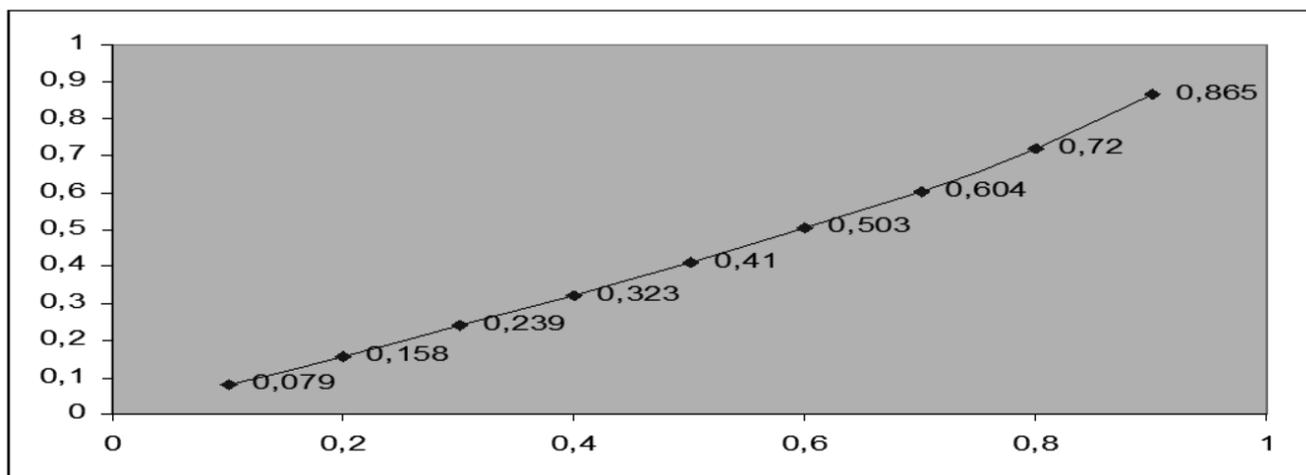


Рис. 5. Фазовые портреты маятника с параметрами: а)  $\gamma=0.5$  и  $\alpha < \alpha_* = 0.41$ ; б)  $\gamma=0.5$  и  $\alpha_* = 0.41$ ; в)  $\gamma=0.5$  и  $\alpha > \alpha_* = 0.41$ .

Таблица 1.

$\gamma$	0.1	0.2	0.3	0.4	0.5	0.6	0.7	0.8	0.9
$\alpha_*$	0.07868	0.158051	0.23899	0.32250	0.41006	0.5025	0.60401	0.7197	0.865



лам).

3. При  $\alpha > \alpha_*$  – система глобально асимптотически устойчива (рис. 5с), т.е. любая траектория системы (3) стремится при  $t \rightarrow +\infty$  к некоторому положению равновесия.

Значение параметра  $\alpha = \alpha_*$  определяет главную би-

фуркацию в нашей задаче – переход системы к глобальной асимптотической устойчивости.

**Замечание.** Доказательство этой теоремы может быть проведено методами качественной теории ОДУ, изучаемой в специальных курсах университетов [4]. В политехнических вузах целесообразно доказательство заменить рядом целенаправленных вычислительных

экспериментов с использованием ПК. С методикой проведения таких вычислений можно ознакомиться по работам [10,11]. Суть ее заключается в идее “пристрелки”: выпускается неустойчивая сепаратриса из седлового состояния равновесия  $C_{-1}$  в направлении собственного вектора линеаризованного векторного поля под углом, определяемым коэффициентом  $\alpha$  и ищется такое его значение  $\alpha_*$ , чтобы “попасть” в малую окрестность другого седлового состояния равновесия  $C_{+1}$ . При этом параметр  $\alpha$  выступает искомым “управлением”.

В таблице 1 приведены бифуркационные значения  $\alpha_*$  для ряда значений параметра  $\gamma$ . Эти значения найдены численно, по указанной выше методике.

В качестве домашнего задания обучающимся предлагалось построить такую таблицу для промежуточных значений  $\gamma$  и тем самым внести в нее уточнение.

### Заключение

Хорошо известно, что класс нелинейных дифференциальных уравнений, допускающих полное аналитическое решение, не является большим. Это явилось причиной развития большого числа научных направлений, связанных с приближенным исследованием дифференциальных уравнений. В ряде случаев удается получить информацию теоретическими методами, например,

качественными, но эта информация часто оказывается не полной и требует уточнения. Сегодня, благодаря вычислительным средствам и визуализации процессов решения возросла роль численного моделирования с использованием ПК. Синтез этих компонент исследования требует определенных навыков и обучения определенной методики, которая и приведена на примере конкретной задачи в настоящей статье. Подчеркнем, что при численном исследовании рассматриваемой задачи особую роль играют сепаратрисы седловых состояний равновесия. Их взаимное расположение лежит в основе нахождения бифуркационных параметров и оценок областей притяжения положений равновесия.

Изложенная выше методическая схема обучения в течение ряда лет апробировалась на практике в ряде вузов Санкт-Петербурга (Горный университет, ВКА им. А.Ф. Можайского, Политехнический университет Петра Великого), при этом констатировалась положительная динамика в усвоении непростого материала. Авторы статьи выступают против формального натаскивания обучающихся на большом числе искусственных задач и еще раз обращают внимание на тот факт, что большинство задач из приложений требует синтеза аналитических и численных методов и учить надо этому. Настоящая статья может быть полезной для преподавателей вузов, излагающих прикладные вопросы ОДУ [7], либо элементы математического моделирования [12].

### ЛИТЕРАТУРА

1. Понтрягин, Л.С. Обыкновенные дифференциальные уравнения. Москва; Ижевск: РХО, 2019. 396 с.
2. Треногин В.А. Обыкновенные дифференциальные уравнения. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2009. 312 с.
3. Кузнецов А.П., Кузнецов С.П., Рыскин Н.М. Нелинейные колебания. М.: Издательство физико-математической литературы, 2005. 292 с.
4. Барбашин, Е.А., Табуева В.А. Динамические системы с цилиндрическим фазовым пространством. М.: Наука, 1969. 299 с.
5. Малинецкий Г.Г. Математические основы синергетики: хаос, структуры, вычислительный эксперимент. М.: ЛЕНАНД. 2017. 312 с.
6. Филиппов А.Ф. Введение в теорию дифференциальных уравнений. М.: URSS. 2015. 240с.
7. Басов В.В. Обыкновенные дифференциальные уравнения: лекции и практические занятия. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ. 2023. 436с.
8. Морозов А.Д. Математические методы теории колебаний. М. – Ижевск: Институт компьютерных исследований; НИЦ “Регулярная и хаотическая динамика”. 2017. 144 с.
9. Морозов А.В. О компьютерном моделировании колебательных систем с одной степенью свободы на фазовой плоскости // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 8. С.147-152.
10. Булекбаев Д.А., Морозов А.В. О построении бифуркационной кривой, отвечающей рождению цикла, в нелинейной системе второго порядка // Перспективы науки. 2023. №8 (167). С.81-84.
11. Булекбаев Д.А., Морозов А.В. К вопросу обучения обыкновенным дифференциальным уравнениям в техническом вузе // Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского. 2023. № 687. С. 239-248.
12. Самарский А.А., Михайлов А.П. Математическое моделирование: Идеи. Методы. Примеры. – М.: Наука. Физматлит. 1997. 320 с.

© Морозов Алексей Валентинович (vka@mail.ru), Булекбаев Дастанбек Абдыкалыкович (vka@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

## THE IMPACT OF DIGITAL TRANSFORMATION ON THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION TEACHERS

**M. Novikova**  
**O. Mikhailova**  
**I. Bagdasarova**  
**R. Esipov**  
**N. Kharchenko**

*Summary:* Digital transformation has a significant impact on the professional development of higher education instructors, requiring them to adapt to new technologies and teaching methods. This article examines key aspects of digitalization in education, including the use of interactive platforms (Moodle, Google Classroom), online courses, mobile applications, and gamification. Special attention is given to changes in the role of educators, the need to develop interdisciplinary skills, and the importance of participating in professional communities. The advantages and challenges of digital transformation are highlighted, such as increased accessibility of education, greater student engagement, and the necessity of continuous self-improvement while overcoming resistance to change. The article emphasizes that the successful integration of digital tools into the educational process requires not only technological competence but also an understanding of new pedagogical approaches. Universities, in turn, must support educators by providing access to training platforms and fostering conditions for professional growth. Digital transformation is becoming a key factor in improving the quality of education and enhancing the competitiveness of educators in today's academic environment.

*Keywords:* digital transformation, gamification, flipped classroom, webinar, community of practice.

**Новикова Марина Владимировна**

Кандидат культурологии, доцент, Российский  
биотехнологический университет  
(г. Москва)  
marinov3@yandex.ru

**Михайлова Ольга Петровна**

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель,  
Альметьевский филиал Казанского национального  
исследовательского технического университета  
имени А.Н. Туполева-КАИ  
m.olga-kai@mail.ru

**Багдасарова Илона Юрьевна**

Старший преподаватель, Московский политехнический  
университет  
artameli@mail.ru

**Есипов Роман Анатольевич**

Старший преподаватель, Национальный  
исследовательский технологический университет «МИСИС»  
(г. Москва)  
int4041026@yandex.ru

**Харченко Николай Леонидович**

Старший преподаватель, Российская академия  
народного хозяйства и государственной службы  
при Президенте РФ  
(г. Москва)  
m-rh@mail.ru

*Аннотация:* Цифровая трансформация оказывает значительное влияние на профессиональное развитие преподавателей высшей школы, требуя от них адаптации к новым технологиям и методам обучения. В статье рассматриваются ключевые аспекты цифровизации образования, включая использование интерактивных платформ (Moodle, Google Classroom), онлайн-курсов, мобильных приложений и геймификации. Особое внимание уделяется изменениям в роли преподавателя, необходимости развития междисциплинарных навыков и важности участия в профессиональных сообществах. Выделяются преимущества и вызовы цифровой трансформации, такие как повышение доступности образования, рост вовлеченности студентов, а также необходимость постоянного саморазвития и преодоления сопротивления изменениям. В статье подчеркивается, что успешная интеграция цифровых инструментов в образовательный процесс требует не только технологической компетентности, но и осознания новых педагогических подходов. Вузы, в свою очередь, должны обеспечивать поддержку преподавателей, предоставляя доступ к обучающим платформам и создавая условия для профессионального роста. Цифровая трансформация становится ключевым фактором повышения качества образования и конкурентоспособности преподавателей в условиях современной образовательной среды.

*Ключевые слова:* цифровая трансформация, геймификация, перевёрнутый класс, вебинар, сообщество практиков.

В последние годы мы стали свидетелями значительных изменений в педагогической практике и образовательной среде благодаря внедрению новых технологий. Преподаватели высшей школы оказываются в центре изменений, что в свою очередь влияет на их профессиональное развитие. В условиях стремительно внедрения цифровых технологий в образовательный процесс преподаватели сталкиваются с новыми вызовами и возможностями, требующими адаптации и освоения современных инструментов, что, в свою очередь, не только повышает качество образования, но и способствует конкурентоспособности преподавателей [1; 3; 4; 5; 9; 10; 18].

В нашем исследовании рассматриваются ключевые аспекты, такие как изменение ролей преподавателей, необходимость развития междисциплинарных навыков, повышение доступности образования и важность постоянного самообразования. Также подчеркивается значимость участия в профессиональных сообществах для обмена опытом и поддержки коллег.

С появлением цифровых технологий, таких как онлайн-курсы, вебинары, интерактивные платформы и образовательные приложения, преподаватели высшей школы начали применять новые методы обучения. Традиционные лекции становятся все менее популярными. Вместо этого акцент смещается на активное обучение, основанное на взаимодействии [14, с. 288; 17, с. 100].

Во-первых, в современном мире онлайн-образования, популярны электронные образовательные платформы (LMS), такие как Moodle или Google Classroom, позволяющие создавать интерактивные курсы, которые поддерживают совместную работу студентов, что играет ключевую роль в повышении вовлеченности обучающихся и улучшении качества обучения [8, с. 153]. Данные платформы могут быть полезны для преподавателей высшей школы в рамках учебного процесса своими системами управления обучением, что позволяет организовать курсы, размещать учебные материалы, проводить тестирования и отслеживать успеваемость студентов. LMS также часто включают в свой функционал полезные инструменты для взаимодействия между преподавателями и студентами, такие как форумы и чаты [7, с. 18; 16, с. 75].

Наличие ресурсов для создания интерактивных презентаций также могут представлять интерес для преподавателей. Такие ресурсы позволяют создавать динамичные и визуально привлекательные презентации.

Во-вторых, следует отметить платформы для проведения онлайн занятий и вебинаров: Zoom, Microsoft Teams, Яндекс-телемост, MTC-Link, с помощью которых можно проводить занятия в режиме реального времени

с возможностью взаимодействия с обучающимися через чаты и совместное использование экранов, что особенно важно для дистанционного обучения [2, с. 31; 6, с. 136].

Следующим элементом современного онлайн-обучения являются платформы, в основе которых лежат принципы геймификации. Примерами данных платформ являются Kahoot!, Quizizz и т.д. Использование игровых элементов в обучении, таких как викторины и соревнования, помогает повысить мотивацию студентов и делает процесс обучения более увлекательным. Кроме того, многие игровые механики рассматриваемых платформ поощряют командную работу, что может улучшить взаимодействие между студентами. Система наград может помочь студентам видеть свои успехи и прогресс, что способствует уверенности в своих силах. Игровые элементы могут быть адаптированы под разные стили и предпочтения студентов, что делает обучение более персонализированным. Что касается недостатков такого вида онлайн-обучения, разработка эффективной системы геймификации требует времени, ресурсов и знаний, что может иметь сложности для некоторых преподавателей. В то же время студенты могут сосредоточиться на получении наград, а не на понимании учебного материала [5, с. 15; 13, с. 71].

Большую популярность в последние годы snискали интерактивные доски Miro, Jamboard и отечественный аналог, внедренный в платформу MTC-Link. Они позволяют совместно работать над проектами, визуализировать информацию и проводить занятия в режиме реального времени, в том числе в отсутствие преподавателя непосредственно на занятии [4, с. 36; 15, с. 242].

Также следует отметить мобильные приложения для обучения, например, Quizlet, Duolingo (для изучения иностранных языков). Данные приложения предоставляют возможность учиться на ходу, используя мобильные устройства и включают в себя флеш-карты, тесты и другие интерактивные элементы. Мобильные приложения для обучения переживают бурный рост, трансформируя способ получения знаний и навыков [10, с. 138; 11, с. 107].

Что касается профессионального развития преподавателей, следует отметить, что цифровая трансформация требует от преподавателей постоянного обновления знаний и навыков. Профессиональное развитие становится неотъемлемой частью их карьеры. Сегодня педагоги могут легко получить доступ к ресурсам для повышения квалификации через платформы, такие как Coursera, edX и другие, что предоставляет возможность обучения в любое время и в любом месте. Данные платформы значительно способствуют профессиональному развитию преподавателей высшей школы. Платформы открывают доступ к актуальным знаниям, поскольку онлайн-курсы позволяют преподавателям быть в курсе

последних тенденций и исследований в их области. Такие платформы предлагают курсы по различным темам, включая новые методы преподавания, педагогические технологии, научные исследования, навыки межличностного общения, понимание принципов геймификации обучения [12, с. 3].

Важно, что преподаватели должны не только обучаться новым технологиям, но и развивать умения критически оценивать их возможности в контексте своего предмета. Согласно проведенному нами опросу среди преподавателей в возрасте от 23 до 65 лет нескольких высших учебных заведений сопротивление изменениям в контексте цифровой трансформации связано с несколькими факторами:

Во-первых, в современном мире онлайн-образования, популярны электронные образовательные платформы (LMS), такие как Moodle или Google Classroom, позволяющие создавать интерактивные курсы, которые поддерживают совместную работу студентов, что играет ключевую роль в повышении вовлеченности обучающихся и улучшении качества обучения [8, с. 153]. Данные платформы могут быть полезны для преподавателей высшей школы в рамках учебного процесса своими системами управления обучением, что позволяет организовать курсы, размещать учебные материалы, проводить тестирования и отслеживать успеваемость студентов. LMS также часто включают в свой функционал полезные инструменты для взаимодействия между преподавателями и студентами, такие как форумы и чаты [7, с. 18; 16, с. 75].

Наличие ресурсов для создания интерактивных презентаций также могут представлять интерес для преподавателей. Такие ресурсы позволяют создавать динамичные и визуально привлекательные презентации.

Во-вторых, следует отметить платформы для проведения онлайн занятий и вебинаров: Zoom, Microsoft Teams, Яндекс-телемост, МТС-Link, с помощью которых можно проводить занятия в режиме реального времени с возможностью взаимодействия с обучающимися через чаты и совместное использование экранов, что особенно важно для дистанционного обучения [2, с. 31; 6, с. 136].

Следующим элементом современного онлайн-обучения являются платформы, в основе которых лежат принципы геймификации. Примерами данных платформ являются Kahoot!, Quizizz и т.д. Использование игровых элементов в обучении, таких как викторины и соревнования, помогает повысить мотивацию студентов и делает процесс обучения более увлекательным. Кроме того, многие игровые механики рассматриваемых платформ поощряют командную работу, что может улучшить

взаимодействие между студентами. Система наград может помочь студентам видеть свои успехи и прогресс, что способствует уверенности в своих силах. Игровые элементы могут быть адаптированы под разные стили и предпочтения студентов, что делает обучение более персонализированным. Что касается недостатков такого вида онлайн-обучения, разработка эффективной системы геймификации требует времени, ресурсов и знаний, что может иметь сложности для некоторых преподавателей. В то же время студенты могут сосредоточиться на получении наград, а не на понимании учебного материала [5, с. 15; 13, с. 71].

Большую популярность в последние годы snискали интерактивные доски Miro, Jamboard и отечественный аналог, внедренный в платформу МТС-Link. Они позволяют совместно работать над проектами, визуализировать информацию и проводить занятия в режиме реального времени, в том числе в отсутствии преподавателя непосредственно на занятии [4, с. 36; 15, с. 242].

Также следует отметить мобильные приложения для обучения, например, Quizlet, Duolingo (для изучения иностранных языков). Данные приложения предоставляют возможность учиться на ходу, используя мобильные устройства и включают в себя флеш-карты, тесты и другие интерактивные элементы. Мобильные приложения для обучения переживают бурный рост, трансформируя способ получения знаний и навыков [10, с. 138; 11, с. 107].

Что касается профессионального развития преподавателей, следует отметить, что цифровая трансформация требует от преподавателей постоянного обновления знаний и навыков. Профессиональное развитие становится неотъемлемой частью их карьеры. Сегодня педагоги могут легко получить доступ к ресурсам для повышения квалификации через платформы, такие как Coursera, edX и другие, что предоставляет возможность обучения в любое время и в любом месте. Данные платформы значительно способствуют профессиональному развитию преподавателей высшей школы. Платформы открывают доступ к актуальным знаниям, поскольку онлайн-курсы позволяют преподавателям быть в курсе последних тенденций и исследований в их области. Такие платформы предлагают курсы по различным темам, включая новые методы преподавания, педагогические технологии, научные исследования, навыки межличностного общения, понимание принципов геймификации обучения [12, с. 3].

Важно, что преподаватели должны не только обучаться новым технологиям, но и развивать умения критически оценивать их возможности в контексте своего предмета. Согласно проведенному нами опросу среди преподавателей в возрасте от 23 до 65 лет нескольких

высших учебных заведений сопротивление изменениям в контексте цифровой трансформации связано с несколькими факторами:

- *Страх перед новыми технологиями.* В группе преподавателей до 45 лет ни один не указал подобный аспект, в то же время, в группе преподавателей старше 45 лет, такой аспект указали 17% респондентов.
- *Необходимость в обучении.* Сам процесс цифровой трансформации требует от преподавателей получения дополнительных знаний и навыков, а, соответственно, временных затрат на обучение. Такой аспект отметили 57% преподавателей различного возраста.
- *Культурные и организационные барьеры.* В учреждениях высшего образования может существовать консервативная культура, устоявшиеся методики и подходы, которые могут вызывать трудности во внедрении процесса цифровизации. Данный аспект был отмечен 37% респондентов.
- *Недостаток поддержки со стороны руководства.* Без адекватной поддержки со стороны администрации в виде финансовых, материальных и образовательных ресурсов преподаватели практически не имеют мотивации к получению цифровых навыков. Только 17% респондентов готовы заниматься повышением квалификации в качестве саморазвития.
- *Стресс и выгорание.* Постоянное введение новых технологий, методов обучения и новой отчетной документации приводит к стрессу и выгоранию на рабочем месте, что отметили 89% респондентов.

В заключение, можно сказать, что цифровая трансформация оказывает глубокое и многостороннее влияние на профессиональное развитие преподавателей высшей школы, создавая как новые возможности, так и новые вызовы. Переход к цифровой среде обучения требует от преподавателей не только освоения новых технологий, но и переосмысления своей роли в образовательном процессе. Успешное внедрение цифровых инструментов не сводится к простой замене традицион-

ных методов обучения на онлайн-форматы. Речь идет о фундаментальном изменении педагогической парадигмы, направленном на повышение эффективности обучения и усиление вовлеченности студентов.

Для преподавателей это означает необходимость постоянного профессионального развития и непрерывного обучения. Они должны не только осваивать новые программные продукты и платформы, но и изучать новые педагогические подходы, адаптированные к цифровой среде, что включает в себя развитие таких компетенций, как проектирование онлайн-курсов, создание интерактивного контента, использование инструментов анализа данных для оценки эффективности обучения, и умение работать с цифровыми средствами обратной связи со студентами.

Важно также учитывать психологические аспекты обучения в цифровой среде. Необходимо предоставлять доступ к качественным программам повышения квалификации, обеспечивать техническую поддержку и создавать инфраструктуру, которая позволяет эффективно использовать цифровые инструменты в образовательном процессе.

Успешная цифровая трансформация в высшем образовании невозможна без активного участия и тесного сотрудничества преподавателей и руководства вузов. Только совместными усилиями можно преодолеть вызовы, связанные с внедрением новых технологий, и использовать цифровые инструменты для создания качественного и эффективного образовательного процесса, который отвечает потребностям современного мира и готовит студентов к успешной карьере в цифровой экономике.

В конечном итоге, цифровая трансформация не просто меняет инструменты обучения, а способствует развитию новых, более гибких и ориентированных на студента образовательных моделей, повышая качество подготовки будущих специалистов и конкурентоспособность высших учебных заведений в целом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бермус, А.Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор / А.Г. Бермус // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 1. – С. 1-10. – DOI 10.30853/ped20220003. – EDN HQHBYI.
2. Варфоломеева, Н.С. Организация дистанционной групповой работы на занятиях по иностранным языкам в профессиональном колледже и вузе / Н.С. Варфоломеева // Духовная ситуация времени. Россия XXI век. – 2024. – № 4(37). – С. 31-33. – EDN LCWQCU.
3. Воробьева, А.Г. Анализ профессиональных предпочтений и востребованности профессий на рынке труда в рамках реализации целевых индикаторов стратегии инновационного развития Российской Федерации / А.Г. Воробьева // Современные исследования проблем управления кадровыми ресурсами : Сборник научных статей III Международной научно-практической конференции, Москва, 11–12 апреля 2018 года. Том 1. – Москва: Московский технологический университет (МИРЭА), 2018. – С. 36-41. – EDN YVHLCS.
4. Дугина, Т.В. Цифровизация образования и новые требования к преподавателям высшей школы / Т.В. Дугина // Глобальный научный потенциал. – 2023. – № 10(151). – С. 36-38. – EDN TTGNBO.

5. Илюшина, Н.Н. Субъектность будущего учителя как педагогическая ценность и психологическая основа учебного творчества / Н.Н. Илюшина // Научное исследование как фактор совершенствования современного педагогического, дошкольного и школьного образования : материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов, 16-18 апр. 2009 г. / Департамент образования г. Москвы, Гос. образовательное учреждение высшего проф. образования г. Москвы «Московский гор. пед. ун-т (ГОУ ВПО МГПУ)»; [сост. и отв. ред. С.Н. Вачкова]. – Москва: ГОУ ВПО МГПУ, 2009. – С. 15-18. – EDN KBLZAY.
6. Инновационные технологии в сфере цифровизации образования / О.П. Михайлова, Н.С. Сахарова, С.С. Федорцова [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 9-2. – С. 136-141. – DOI 10.37882/2223-2982.2024.9-2.23. – EDN JTUNJW.
7. Карпенко, О.М. Роль и функции преподавателя образовательной организации высшего образования в условиях цифровизации образования / О.М. Карпенко // Человеческий капитал. – 2020. – № 54(136). – С. 18-23. – EDN LNZYEF.
8. Касимовская, Н.А. Современное состояние и перспективы интеграции специалистов со средним медицинским образованием в систему непрерывного профессионального развития / Н.А. Касимовская, С.А. Ивлева // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2020. – Т. 11, № 3(39). – С. 153-162. – DOI 10.24411/2220-8453-2020-13013. – EDN HFGVPP.
9. Никитин, А.С. Переход от информатизации к цифровизации в системе высшего образования: направления развития и дистанционное образование / А.С. Никитин // Новые информационные технологии в телекоммуникациях и почтовой связи. – 2023. – Т. 1, № 1. – С. 236-238. – EDN ZCNIA.
10. Роль и значимость цифровой трансформации образования в развитии навыков будущего / Н.Л. Харченко, Д.А. Косых, Н.С. Сахарова [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 10. – С. 138-142. – DOI 10.37882/2223-2982.2024.10.36. – EDN DEDGUN.
11. Сомов, М.В. Актуальные аспекты модернизации образования и науки в информационном обществе / М.В. Сомов // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 16 июня 2022 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. – С. 107-109. – EDN JTPLNM.
12. Тенденции развития профессиональных компетенций преподавателя в академической системе высшей школы / Т.И. Матвиенко, Ю.А. Беляева, К.Л. Уланова, Н.В. Еремина // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2022. – № 3. – С. 3-11. – DOI 10.18137/RNU.V925X.22.03.P003. – EDN AYJNL.
13. Теоретические и практические основы геймификации в образовании в цифровой сфере / А.Р. Ефорова, О.П. Михайлова, Н.В. Еремина [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 8. – С. 71-75. – DOI 10.37882/2223-2982.2024.08.09. – EDN LJUZBI.
14. Филимонюк, Л.А. Пути профессионального развития преподавателя высшей школы / Л.А. Филимонюк, Е.Н. Сорокина, Е.Р. Литвинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 288-291. – EDN YHBWSP.
15. Харченко, Н.Л. Организационные особенности дистанционного обучения в колледже и вузе / Н.Л. Харченко // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2024. – № 3(30). – С. 242-246. – EDN NPUWMO.
16. Шитов, С.Б. Цифровизация и искусственный интеллект в высшем образовании (социально-философский взгляд) / С.Б. Шитов // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2023. – № 10. – С. 75-80. – DOI 10.20339/AM.10-23.075. – EDN DREHEF.
17. Эмих, Н.А. Специфика новой парадигмы высшего образования в условиях его цифровизации / Н.А. Эмих, М.Н. Фомина // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 4. – С. 100-121. – DOI 10.15293/2658-6762.2304.05. – EDN BAYZWX.
18. Этические аспекты цифровой трансформации образования / С.С. Усов, Г.А. Хорохорина, Е.В. Ежова [и др.] // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 8. – С. 239-245. – DOI 10.62257/2687-1661-2024-8-239-245. – EDN YSBIHG

© Новикова Марина Владимировна (marinov3@yandex.ru), Михайлова Ольга Петровна (m.olga-kai@mail.ru),  
 Багдасарова Илона Юрьевна (artameli@mail.ru), Есипов Роман Анатольевич (int4041026@yandex.ru),  
 Харченко Николай Леонидович (m-rh@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ДЕТСКИМИ РАССКАЗАМИ О ЖИВОТНЫХ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТА В.В. БИАНИКИ «ЛИС И МЫШОНОК»)

**Павлова Виктория Валерьевна**

ассистент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)  
karabanovavictoria@mail.ru

### FROM THE EXPERIENCE OF WORKING WITH CHILDREN'S STORIES ABOUT ANIMALS IN A FOREIGN AUDIENCE (BASED ON THE EXAMPLE OF V.V. BIANKI'S TEXT "LIS I MYSHONOK")

**V. Pavlova**

*Summary:* The article offers a methodological description of a lesson of Russian as a foreign language based on the children's story by V.V. Bianki "Lis I Myshonok". Experience working with stories by Russian children's writers about animals shows that adequate and complete understanding of texts is difficult due to differences in ideas about animal images in different cultures. The author suggests preliminary work with tables including Russian stereotypes of thinking about animals, their natural scientific prerequisites and illustrative material. The article describes the results of implementing such a teaching model.

*Keywords:* Russian as a foreign language, linguacultural studies, methodological description of the lesson, children's stories about animals, stereotypes of thinking.

*Аннотация:* В статье предлагается методическое описание урока по русскому языку как иностранному на материале детского рассказа В.В. Бианки «Лис и мышонок». Опыт работы с рассказами русских детских писателей о животных показывает, что адекватное и полное понимание текстов затрудняется в связи с различиями в представлениях об образах животных в разных культурах. Автором предлагается предварительная работа с таблицами с включением русских стереотипов мышления о животных, их естественнонаучных предпосылок и иллюстративного материала. В статье описаны результаты внедрения такой модели обучения.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, лингвокультурология, методическое описание урока, детские авторские рассказы о животных, стереотипы мышления.

Обращение к текстам детской литературы на занятиях по русскому языку как иностранному позволяет иностранным обучающимся познакомиться с интересными лингвистическими и культурными фактами. Читая и анализируя рассказы, мы замечаем, что каждый элемент текста является значимым и для воплощения замысла автора, и для отражения в тексте языковой картины мира. Настоящая работа посвящена использованию детских рассказов о животных на уроках русского языка как иностранного. В данном случае обратимся к рассказу В.В. Бианки «Лис и мышонок».

Объем рассказа «Лис и мышонок» (как и других авторских детских рассказов), а также его привычная для студентов форма диалога позволяет использовать его на занятии полным и неадаптированным, что делает возможным произвести лингвокультурологический анализ текста. Адекватное понимание текста может быть возможным только при параллельном обучении восприятию языковых элементов и использованию фоновых знаний, поэтому необходимо не только обращать внимание на вербальное оформление текстов, но и анализировать поведение героев, их характер. При обсуждении последних названных пунктов у обучающиеся формиру-

ется коммуникативная компетенция, происходит их знакомство с культурой страны изучаемого языка, с менталитетом ее жителей, их ценностями.

Цель данного исследования – создать методическое описание урока (тема «Поведение персонажей-животных рассказов русских детских писателей» на материале рассказа В.В. Бианки «Лис и мышонок») и обосновать целесообразность выбора системы заданий. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: обозначение теоретических предпосылок необходимости разработки системы заданий, создание структуры урока, составление вопросов и заданий.

Большинство обучающихся Института русского языка как иностранного РГПУ им. А.И. Герцена – иностранные студенты из Китая. Многие образы животных в силу культурных различий оказываются незнакомыми или известными обучающимся, с другой стороны, в силу иной культурной трактовки. Для констатации факта различий и последующего предупреждения трудностей в восприятии и понимании образов животных и текстов о них перед уроком студентам было дано задание: подготовить список характерных черт, которыми наделяет китайская

культура таких животных, как *мышь* и *лиса*. Были получены следующие ответы: *мышь – трусливая, маленькая, нечестная, или, наоборот, почитаемая, приносящая достаток, мудрая, отзывчивая. Лиса – оборотень, колдовская, жестокая, использующая, в то же время – хитрая и обаятельная*. Чтобы предугадать возможные трудности в восприятии и понимании поведения персонажей-животных в рамках рассказа, студентов также попросили предположить, как, по их мнению, могут повести себя эти герои (лиса и мышь) при встрече. Полученные ответы (*Мышонок – маленький и трусливый, лиса – жестокая. Скорее всего лиса обидит мышонка. Она будет его использовать. / Мышонок может быть маленьким, но мудрым. Ему будет трудно, но он победит колдовство лисы. / Мышонок может быть нечестным, а лис – хитрым. Два соперника равны.*) были неверны или верны отчасти.

Результаты опросов и анализ самих текстов детских авторских произведений (в данном случае рассказа «Лис и мышонок») указывает на необходимость создания методики работы с подобными текстами как с культурологической, так и с информативной точек зрения. Обращение к текстам авторской детской литературы позволит развить интерес к получению специальных знаний, использованию различных источников, формированию у обучающихся «навыков речевого общения в актуальных для них сферах», а также совершенствованию «чувства языка и языковой интуиции» [1, с. 30].

Работая с выбранным рассказом, вслед за Н.В. Кулибиной предлагаем чтение текста по схеме *автор — образ (текст) — читатель*. Достоинство данной концепции заключается в учитывании характера «приема информации реципиентом (читателем-инофоном)» [1, с. 28]. Подразумевается, что «чтение иноязычного художественного текста будет адекватным лишь в том случае, если на стадии его непосредственного восприятия словесные образы будут раскрыты в форме подлинных — национально специфичных — читательских представлений» [2, с. 51].

Опыт показал, что такой предтекстовой работы, как обсуждение уже известных студентам фактов о мышонке и лисе и семантизация лексики (перед прочтением семантизируем новые слова: *отчего?*=почему?, *для чего?*=зачем?, *норка* – маленькая нора, дом мышки или другого маленького животного + наглядная иллюстрация, *подстеречь-подстергать* (на примерах: За углом меня *подстерегал* друг, чтобы сделать сюрприз. Во взрослой жизни проблемы могут *подстергать* на каждом шагу=ждать, чтобы встретить (о приятном и (чаще) о неприятном), *спаленка* – маленькая спальня, *кладовочка* – маленькая кладовка + наглядная иллюстрация, *отнорочек* – запасной выход, «и был таков» - предлагается словарная статья и примеры употребления во фразеологическом словаре) недостаточно для адекватного, осознанного понимания прочитанного текста.

Для развития навыков ознакомительного чтения студентам предлагается прочитать рассказ первый раз про себя. Затем для развития навыков аудирования и – в последующем – выразительного чтения и фонетико-интонационного оформления речи обучающиеся слушают текст (аудиозапись профессионального чтеца), обращая внимание на интонации и их уместность и повторяя, стараясь воспроизвести фразы с нужной интонацией.

- *Мышонок, мышонок, отчего у тебя нос грязный?*
- *Землю копал.*
- *Для чего землю копал?*
- *Норку делал.*
- *Для чего норку делал?*
- *От тебя, лис, прятаться.*
- *Мышонок, мышонок, а я тебя подстерегу!*
- *А у меня в норке спаленка.*
- *Кушать захочешь — вылезешь!*
- *А у меня в норке кладовочка.*
- *Мышонок, мышонок, а ведь я твою норку разрою!*
- *А я от тебя в отнорочек — и был таков!*

Для проверки понимания образов персонажей и отсутствия культурной интерференции эффективно предложить студентам охарактеризовать героев, попросить их проанализировать голоса, интонации и описать характер лиса и мышонка. Несмотря на то, что студенты правильно называют черты характера персонажей (мышонок – спокойный, опытный, хозяйственный, лис – настойчивый, хитрый, жестокий), им непривычно воспринимать образы животных такими. Об этом свидетельствуют ответы на вопросы: 1. Подтвердилось ли предположение *Мышонок – маленький и трусливый, лиса – жестокая. Скорее всего лиса обидит мышонка. Будет его использовать.?* – Нет, мышонок маленький (у него спаленка, кладовочка...). Он должен бояться, но его нельзя назвать очень трусливым здесь. Он оказался запасливым, интересно, что он подумал о возможных проблемах (обустроил место, сделал запасы, подготовил запасной выход). Лис на самом деле жестокий, он хотел достичь своей цели и поймать мышонка, удивительно, но у него не получилось. 2. Как вы думаете, мышонок победил по этой причине: *Мышонок может быть маленьким, но мудрым. Ему будет трудно, но он победит колдовство лисы.?* – В общем, можно назвать мышонка мудрым, но все его дела были обычными, они говорили правду, не мудрые вещи.

Практикой работы с подобными текстами диктуется необходимость использования таблицы «Стереотип мышления о животном – Естественнонаучные данные-предпосылки формирования стереотипа – (Художественный текст)». Эффективнее всего будет предлагать такую работу заранее, перед текстом. Работая с таким материалом, обучающийся следует упомянутой выше схеме чтения текста Н.В. Кулибиной.

Форма таблицы также целесообразна для выделения слов-стимулов в научных текстах и их соотнесения с единицами, отображающими стереотипное мышление русского народа. В таблице слева зафиксированы стереотипы мышления о животном, заключенные в паремиях (также здесь могут быть фразеологизмы, частотные сравнения с животным), справа – естественнонаучные данные из научных или научно-популярных источников.

Стереотип мышления

Естественнонаучные данные

Плоха та мышь, что один только лаз (одну лазею) знает. – **о предусмотрительности и хитрости**

Нора мыши представляет **совокупность подземных ходов**, которые могут достигать в длину нескольких десятков метров. Подземные хода соединяют несколько **комнат-кладовок, гнездо-спальню**, а также **несколько запасных выходов**. Один из них ведет к источнику воды.

И мышь в свою норку тащит корку. – **о находчивости и запасливости**

Внутри курганчиков устраивается **сложная система ходов и камер**, в которых мыши **складывают** свои **запасы**. Обычно в курганчике бывает **5-7 кг корма**...

В это время мыши **собирают семена, зерна, желуди, орехи** и **прячут их в укромных местах** не далеко от входа в нору.

После работы с таблицей студенты успешно справились с последним притекстовым заданием (Выпишите из рассказа все действия мышонка. Как его можно охарактеризовать? Проверьте, совпало ли ли ваши ответы с данными таблицы?), показали понимание прочитанного текста с опорой на фоновые культурологические знания: *Копает землю, делает норку – о трудолюбии. Сделал в норке спальню – о предусмотрительности. Сделал в норке кладовочку – о предусмотрительности, запасливости. Сделал запасной выход (отнорочек) – о хитро-*

*сти. Все действия в целом – о находчивости, о трудолюбии. Совпадает с рассмотренной таблицей).*

Опыт показал, что, будучи знакомыми с русскими стереотипами мышления о животных и опираясь на полученные лингвокультурологические знания, студенты успешно выполняют и послетекстовые задания, пробуя продолжить диалог в парах (студенты догадываются, что диалог нельзя продолжить, в норе мышонка много выходов, об этом известно из научно-популярных источников: *Лис разроет норку и удивится, будет злиться. Мышонок может посмеяться над ним и порадоваться своей находчивости. Потом хозяйственный мышонок будет копать новую норку и запасливо собирать новую кладовку.*) и описывая иллюстрации к рассказу (упоминают то, как лис пытается вывести мышонка из норки к нужному выходу, а мышонок уже рассказал читателям о своей уютной спальне, о большой кладовке, студенты теперь знают, что у норки есть запасные выходы).

Стереотипы неслучайно являются важным объектом изучения ряда гуманитарных наук, так как они представляют собой важную часть культуры, во многом обуславливают мышление носителя языка, определяют его мировосприятие. В фрагментах рассказа о разных животных отражаются русские стереотипы мышления о них. Как видно, этот факт может затруднять восприятие текста в иностранной аудитории, так как стереотипы мышления о животных могут варьироваться в зависимости от национальности, а могут и вовсе отсутствовать. Работа с таблицами, в которых сопоставляются данные русских стереотипов мышления о животных, естественнонаучные или научно-популярные данные, фрагменты русского художественного текста, наглядные иллюстрации, сопровождающие рассказ, и фотографии, способствует адекватному восприятию иностранными студентами образов животных в русской культуре. Таким образом, студенты заранее будут понимать, почему персонажи-животные ведут себя именно так.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Авакова Э.Р. Использование художественного текста как коммуникативной единицы на практических занятиях по РКИ в вузе // Инновационные тенденции развития системы образования: материалы V Международной научно-практической конференции. — Чебоксары, 2016. С. 27-30.
2. Кулибина Н.В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. — М.: Русский язык, 1987. 143 с.
3. Бианки В.В. Лис и мышонок. — М.: Детская литература, 2015. 29 с.
4. Запасание корма//Век млекопитающих-Age of Mammals. URL: [https://age-of-mammals.ucoz.ru/index/zapasanie\\_korma/0-739](https://age-of-mammals.ucoz.ru/index/zapasanie_korma/0-739) (дата обращения 20.01.2025).
5. Мыши//AnimalsGlobe: Энциклопедия животных. URL: <https://animalsglobe.ru/myshi> (дата обращения 20.01.2025).
6. Мышь-полевка//Faunistics.com: Энциклопедия животных. URL: <https://faunistics.com/mysh-polevka/> (дата обращения 20.01.2025).
7. Пословицы русского народа / В.И. Даль. — М.: Художественная литература. 1989.
8. Учебный фразеологический словарь / Е.А. Быстрова, А.П. Окунева, Н.М. Шанский. — М.: АСТ. 1998. 289 с.

© Павлова Виктория Валерьевна (karabanovavictoria@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОГО ЗРЕНИЯ В ПЕДАГОГИКУ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В РОССИИ

## POSSIBILITIES OF INTRODUCING COMPUTER VISION INTO THE PEDAGOGY OF HIGHER EDUCATION IN RUSSIA

**M. Petrakov  
N. Verezubova  
O. Kishkinova**

*Summary:* The research relevance is due to the growing need to modernize the educational process in higher education using advanced information technologies.

The research goal is to identify the main prospects for the introduction of computer vision technologies into the pedagogical practice of higher education in Russia. To achieve this goal, the following tasks were solved: existing developments and solutions in the field of computer vision were studied, the applicability of these technologies for various educational tasks was assessed, and the experience of implementing such technologies in foreign universities was studied.

The research methodology is based on a systematic approach and includes the analysis of scientific and methodological literature on the use of computer vision in the higher education system, the formal logical method, systematization, generalization, and the method of descriptive analysis.

Based on the results, the following conclusions were formulated: computer vision is able to provide an objective and detailed analysis of the educational activity of university students, provide teachers with valuable data for personalizing learning and improving academic performance.

*Keywords:* higher education, artificial intelligence, computer vision, machine learning, innovative technologies.

**Петраков Михаил Александрович**

Кандидат педагогических наук, доцент, Брянский  
государственный аграрный университет  
mpetrakov64@mail.ru

**Вerezubova Наталья Афанасьевна**

Кандидат экономических наук, доцент, Московская  
государственная академия ветеринарной медицины и  
биотехнологии имени К.И. Скрябина  
nvez@yandex.ru

**Кишкинова Ольга Алексеевна**

Старший преподаватель, Московская государственная  
академия ветеринарной медицины и биотехнологии  
имени К.И. Скрябина  
olga.19672015@yandex.ru

*Аннотация:* Актуальность темы исследования обусловлена возрастающей потребностью в модернизации образовательного процесса в высшей школе с использованием передовых информационных технологий.

Цель исследования заключается в выявлении основных перспектив внедрения технологий компьютерного зрения в педагогическую практику высшей школы в России. Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: исследованы существующие разработки и решения в области компьютерного зрения, оценена применимость данных технологий для различных образовательных задач, а также изучен опыт внедрения подобных технологий в зарубежных вузах.

Методология исследования основана на системном подходе и включает в себя анализ научно-методической литературы по вопросам применения компьютерного зрения в системе высшего образования, формально-логический метод, систематизацию, обобщение, метод описательного анализа.

По итогам проведенного исследования были сформулированы следующие выводы: компьютерное зрение способно обеспечить объективный и детализированный анализ учебной активности студентов вузов, так как предоставляет преподавателям ценные данные для персонализации обучения и повышения академической успеваемости.

*Ключевые слова:* высшее образование, искусственный интеллект, компьютерное зрение, машинное обучение, инновационные технологии.

### Введение

Актуальность темы исследования состоит в том, что компьютерное зрение, как одно из наиболее перспективных направлений искусственного интеллекта, открывает новые возможности для автоматизации и повышения эффективности обучения в вузе практически по любым направлениям подготовки. Внедрение алгоритмов компьютерного зрения в педагогику высшей школы позволяет создать инновационные образовательные продукты и сервисы, отвечающие современным требованиям цифровой экономики и образовательным потребностям студентов.

Одним из ключевых аспектов является потенциал компьютерного зрения в контексте персонализации обучения: анализ мимики, жестов и направления взгляда студентов в режиме реального времени, осуществляемый с помощью алгоритмов компьютерного зрения, позволяет оценить уровень вовлеченности, понимания материала и эмоциональное состояние обучающихся. Полученные данные могут быть использованы для адаптации контента, темпа изложения и методов обучения, что, согласно исследованиям в области когнитивной психологии, способствует более эффективному усвоению знаний.

Более того, компьютерное зрение может быть приме-

нено для автоматизации процессов контроля и оценки знаний у студентов вуза. Как было доказано в некоторых эмпирических работах, распознавание лиц студентов во время экзаменов и тестов, а также анализ их поведения (например, движения глаз, попытки использования посторонних материалов) позволяют минимизировать риск списывания и помогают повысить объективность оценки [8, с. 38]. Такая система оценивания знаний студентов, в свою очередь, соответствует принципам академической честности и способствует формированию более справедливой и прозрачной образовательной среды. Примером подобной системы является разработка Университета Карнеги-Меллона, в которой компьютерное зрение используется для обнаружения нетипичного поведения студентов во время онлайн-экзаменов [8, с. 39].

Еще одним актуальным направлением является применение компьютерного зрения для создания интерактивных образовательных ресурсов, что широко распространено в ряде зарубежных вузов [6, с. 29]. Например, системы распознавания объектов могут быть использованы для разработки тренажеров и иммерсивных симуляторов, позволяющих студентам практиковаться в выполнении сложных задач в виртуальной среде. Такие системы особенно востребованы в областях, требующих высокой точности и координации движений, таких, как хирургия, робототехника и инженерия.

Зарубежные исследования показывают, что использование подобных симуляторов повышает эффективность обучения и снижает риск ошибок в реальной практике [9, с. 74].

Исследователи также отмечают потенциал компьютерного зрения для анализа больших объемов данных, связанных с образовательным процессом. В частности, анализ видеозаписей лекций, семинаров и лабораторных работ позволяет выявить наиболее эффективные методы преподавания, определить факторы, влияющие на успеваемость студентов, а также разработать рекомендации по улучшению образовательных программ [8, с. 36]. По мнению ряда исследователей, применение методов машинного обучения к данным, собранным с помощью систем компьютерного зрения, позволяет получить ценную информацию для принятия обоснованных управленческих решений в сфере образования [7, с. 202].

Таким образом, внедрение компьютерного зрения в образовательный процесс представляет собой перспективное направление, позволяющее значительно повысить эффективность обучения, индивидуализировать образовательный опыт студентов, а также автоматизировать рутинные задачи, стоящие перед преподавателями и администрацией вуза. Однако, адаптация и внедрение подобных технологий в российскую систему высшего образования требует комплексного подхода,

включающего разработку специализированных алгоритмов, создание соответствующей инфраструктуры и подготовку квалифицированных специалистов.

Историография исследования обширна и включает в себя работы как отечественных, так и зарубежных авторов.

Методологические аспекты исследования возможностей искусственного интеллекта в высшем образовании раскрыты в работах таких авторов, как О.И. Гуренко, А.Н. Алексеева, А.А. Лопатина, Н.В. Кравченко [1], Ма И [2], С.О. Макаров, Н.А. Петрова [3], Е.В. Мелина, К.А. Маркова, Л.И. Иванова [4], Г.Н. Шилкина [5] и др.

Некоторые эмпирические результаты внедрения технологий искусственного интеллекта в систему высшего образования рассмотрены в работах таких зарубежных авторов, как Б. Аскер [6], К. Куевас, К. Кортес, Н. Гарсия [7], Ф. Лиакат, М. Икбал, А. Махмуд [8], Р. Махандра, Дж. Шарма, Н. Кумар, Г. Аггарваль [9], Сеон Джеонг, Сукджа, Канг Сеон, Джу Канг [10] и др.

Тем не менее, при всей обширной историографии вопроса, остается необходимость систематизации перспектив и потенциала применения технологии компьютерного зрения в учебном процессе современных российских вузов.

#### **Внедрение алгоритмов компьютерного зрения в педагогику высшей школы в России**

Как показал анализ научной литературы по теме исследования, внедрение компьютерного зрения в учебный процесс в вузе открывает широкие перспективы для модернизации образовательных методик и повышения эффективности обучения в различных дисциплинах. При этом, по мнению исследователей, одним из ключевых направлений является разработка и интеграция специализированных программных комплексов, использующих алгоритмы компьютерного зрения для анализа данных, получаемых в ходе лабораторных работ и практических занятий [1, с.72]. Например, в курсах высшей математики, физики и химии алгоритмы компьютерного зрения позволяют создавать системы автоматического анализа результатов экспериментов с помощью распознавания образов и измерения параметров объектов на изображениях. В таких условиях студенты могли бы сосредоточиться на интерпретации результатов опытов, а не на рутинных процедурах измерений [1, с. 72].

Еще одним перспективным направлением является использование компьютерного зрения для создания интерактивных учебных материалов и иммерсивных тренажеров: разработка виртуальных лабораторий, симуляторов и обучающих игр, использующих технологии распознавания жестов и отслеживания взгляда, позво-

лит студентам получать необходимый практический опыт в безопасной и контролируемой среде. Данное направление особенно актуально для дисциплин, связанных с работой в опасных или труднодоступных условиях, таких, как медицина, робототехника, горная инженерия, геологоразведка, машиностроение и т.п. Применение технологий виртуальной и дополненной реальности в сочетании с компьютерным зрением позволяет визуализировать сложные процессы и явления, что позволяет сделать обучение студентов более наглядным и увлекательным [4, с. 485].

Третье направление связано с использованием компьютерного зрения для автоматизации процессов контроля знаний и оценки успеваемости студентов вузов. В частности, разработка систем автоматической проверки письменных работ и экзаменационных билетов на основе распознавания символов (OCR) и анализа текста (NLP) позволит снизить нагрузку на преподавателей и повысить объективность оценки [3, с. 573]. Кроме того, по мнению исследователей, в ближайшее время возможно создание систем автоматического распознавания лиц и отслеживания поведения студентов во время экзаменов для предотвращения недобросовестного отношения к учебе [1, с. 65].

Важным направлением является также интеграция компьютерного зрения в научно-исследовательскую деятельность студентов и аспирантов отечественных вузов. В частности, применение инструментов компьютерного зрения для анализа данных, полученных в ходе научных экспериментов, позволяет автоматизировать процесс обработки и интерпретации результатов, а также повысить точность и надежность исследований. Такой подход особенно актуален для таких областей, как биоинформатика, материаловедение и экология, где анализ изображений играет ключевую роль в понимании учебного материала [4, с. 481].

Необходимо также отметить, что внедрение компьютерного зрения в учебный процесс современных российских вузов требует разработки специализированных учебных курсов и программ повышения квалификации для самих преподавателей, а также создания прочной методической базы для студентов, чтобы у всех участников учебного процесса было понимание принципов работы с алгоритмами компьютерного зрения.

На основе анализа научной литературы можно констатировать, что внедрение компьютерного зрения в образовательный процесс российских вузов открывает новые горизонты для повышения эффективности обучения и проведения научных исследований. Интеграция компьютерного зрения в учебные программы позволяет автоматизировать рутинные задачи, персонализировать обучение и создавать интерактивные образовательные

ресурсы. Например, в медицинских вузах алгоритмы компьютерного зрения могут использоваться для анализа рентгеновских снимков и томограмм, что способствует развитию у студентов диагностических навыков [4, с. 481]. В технических вузах возможно применение компьютерного зрения для контроля качества сборки механизмов и робототехнических систем в лабораторных условиях, что повышает практическую подготовку будущих инженеров [2, с. 193].

Однако, несмотря на очевидные преимущества, внедрение компьютерного зрения в образовательный процесс сталкивается рядом проблем. Основная проблема – это высокая стоимость оборудования и программного обеспечения, необходимого для реализации проектов на базе компьютерного зрения [3, с. 571]. Также наблюдается недостаток квалифицированных преподавателей, обладающих знаниями и опытом работы с компьютерным зрением. По данным исследователей, лишь небольшая часть преподавательского состава российских вузов владеет компетенциями в области анализа данных и машинного обучения, необходимыми для эффективного применения компьютерного зрения [2, с. 193]. Еще одну проблему составляет отсутствие стандартизированных образовательных программ и методик преподавания с помощью компьютерного зрения, адаптированных к специфике различных направлений подготовки.

На наш взгляд, для успешного внедрения алгоритмов компьютерного зрения в учебный процесс необходимо разработать комплекс мер, включающий:

1. финансирование проектов по закупке оборудования и программного обеспечения для специальных лабораторий, оснащенных системами компьютерного зрения;
2. организацию курсов повышения квалификации для преподавателей по направлениям машинного обучения и компьютерного зрения;
3. разработку типовых учебных программ и методических материалов, адаптированных к обучению студентов различных направлений подготовки;
4. создание обучающих цифровых платформ для обмена опытом и лучшими практиками между вузами, реализующими проекты на базе компьютерного зрения.

Кроме того, для успешной адаптации алгоритмов компьютерного зрения в российских вузах важным аспектом является обеспечение безопасности и этичности использования алгоритмов компьютерного зрения в образовательном процессе. Следует также учитывать этические аспекты использования компьютерного зрения, в частности, решать вопросы предвзятости алгоритмов и обеспечения справедливости и недискриминации в процессе обучения и оценки знаний студентов.

Таким образом, внедрение технологии компьютерного зрения в учебный процесс российских вузов является перспективным направлением, способным существенно повысить качество образования и подготовки специалистов практически в любой области знаний. Однако для реализации такого потенциала необходимо преодолеть ряд проблем, связанных с финансированием, кадровым обеспечением, разработкой образовательных программ и обеспечением безопасности и этичности использования алгоритмов компьютерного зрения.

### Выводы

По итогу проведенного исследования можно констатировать, что потенциал компьютерного зрения в педагогике высшей школы в России представляет собой не просто технологическую инновацию, а фундаментальную трансформацию образовательного процесса.

При этом с организационно-педагогической точки зрения внедрение технологий компьютерного зрения в образовательную практику высшей школы требует комплексного подхода, включающего разработку специализированного программного обеспечения, адаптацию учебных программ и подготовку преподавательского состава. Иными словами, успешное внедрение требует глубокого понимания алгоритмов распознавания образов и их применимости в контексте образовательных задач.

В целом, перспективы отечественного высшего образования тесно связаны с интеграцией компьютерного зрения с другими передовыми технологиями, такими, как машинное обучение и искусственный интеллект. Создание интеллектуальных систем обучения, способных адаптироваться к индивидуальным образовательным потребностям студентов и автоматически оценивать академические успехи каждого обучающегося, является вполне реальной задачей в контексте цифровизации высшего образования в России.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Гуренко, О.И., Алексеева, А.Н., Лопатина, А.А., Кравченко, Н.В. Использование современных компьютерных тифлотехнологий и тифлосредств в инклюзивном образовательном пространстве университета // Информационные технологии и средства обучения. – 2017. – № 5. – С. 61-75.
2. Ма, И. Перспективные направления развития дистанционных технологий в художественном образовании // Наука и школа. – 2022. – № 2. – С. 192-200.
3. Макаров, С.О., Петрова, Н.А. Формирование компьютерной грамотности и информационной культуры в бакалавриате // Наука. Информатизация. Технологии. Образование. Материалы XII международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 570-575.
4. Мелина, Е.В., Маркова, К.А., Иванова, Л.И. Использование современных информационных и компьютерных технологий в образовании для студентов с нарушением зрения в системе высшего образования // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив. Материалы Международной научно-практической конференции. – Казань, 2022. – С. 480-486.
5. Шилкина, Г.Н. Применение инновационных технологий обучения в области физического воспитания в вузе. возможности и перспективы // Инновации в спортивной науке: опыт поколений и новые технологии. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – М.: Инфра-М, 2024. – С. 219-223.
6. Asker, B. Detecting cheating in electronic exams using the artificial intelligence approach // In book: Carnegie Mellon University. AI system detects cheating during online exams. – 2022. – pp. 23-49.
7. Cuevas, C., Cortés, C., García, N. Empowering Computer Vision in Higher Education: A Novel Tool for Enhancing Video Coding Comprehension // Computer Applications in Engineering Education. – 2022. – № 33(1). – pp. 202-214.
8. Liaqat, F., Iqbal, M., Mahmood, A. Computer Vision Syndrome among Students of Undergraduate Level of Punjab University Lahore // Gulab Devi Educational Complex Lahore Bulletin. – 2024. – № 5. – pp. 35-48.
9. Manchanda, R., Sharma, J., Kumar, N., Aggarwal, G. Computer Vision and AI, with Immersive Technologies in Education and Training: A Bibliometric Analysis // Conference: 2024 4th International Conference on Technological Advancements in Computational Sciences (ICTACS). – 2024. – pp. 74-92.
10. Seong Jeon, Sukjae Joshua, Kang Seong, Joo Kang. A Staged Framework for Computer Vision Education: Integrating AI, Data Science, and Computational Thinking // Applied Sciences. – 2024. – № 14. – pp. 92-97.

© Петраков Михаил Александрович (mpetrakov64@mail.ru), Везубова Наталья Афанасьевна (nvezub@mail.ru),  
Кишкинова Ольга Алексеевна (olga.19672015@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# МЕТОДОЛОГИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ ОЦЕНКИ ОСТАТОЧНЫХ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ПОТОКОВЫХ ДИСЦИПЛИН

**Смоленцева Татьяна Евгеньевна**

д.т.н., доцент, РТУ МИРЭА, (г. Москва)

smolenceva@mirea.ru

## METHODOLOGY OF CONTINUOUS ASSESSMENT OF STUDENTS' RESIDUAL KNOWLEDGE USING THE EXAMPLE OF FLOW DISCIPLINES

*T. Smolentseva*

*Summary:* Knowledge control and assessment are necessary components of the pedagogical educational space. Despite the variety of forms of certification, the organization of conducting and evaluating the results of the educational process using the example of stream disciplines has not been sufficiently studied. The article examines the contradictions in the organization of the educational process of flow disciplines and formulates the problem of the lack of the possibility of assessing residual knowledge and implementing feedback for timely changes in the structure of disciplines in the learning process. The proposed solution to the stated problem is a methodology for the continuous assessment of residual knowledge of stream disciplines. The essential components and structural content of the methodology of continuous assessment of residual knowledge in the process of studying streaming academic disciplines are substantiated with the experimental testing of the proposed methodology using the example of educational and scientific structural units of higher educational institutions. A distinctive feature of the methodology is the inclusion of a discipline classification model, technology for continuous assessment of residual knowledge of streaming academic disciplines, a bank of test assignments, a point rating system and a digital educational environment platform combining the proposed model and technology. The integration of artificial intelligence (AI) into the educational process is used to form answers in a free form, which in turn represents a paradigm shift towards an adaptive and responsive higher education system. The article considers an example of using AI to analyze the results of the technology of continuous assessment of residual knowledge (TCARK), using the example of flow disciplines.

*Keywords:* assessment of residual knowledge, bank of test tasks, streaming discipline, classification of streaming disciplines, point rating system, artificial intelligence.

*Аннотация:* Контроль и оценка знаний – необходимые компоненты педагогического образовательного пространства. Несмотря на разнообразие форм аттестации недостаточно изучена организация проведения и оценка результатов учебного процесса на примере потоковых дисциплин. В статье рассмотрены противоречия в организации учебного процесса потоковых дисциплин и сформулирована проблема, заключающаяся в отсутствии возможности проведения оценки остаточных знаний и реализации обратной связи для своевременного внесения изменений в структуре дисциплин в процессе изучения. Предложением решения заявленной проблемы является методология непрерывной оценки остаточных знаний в потоковых дисциплинах. Обоснованы существенные составляющие и структурное содержание методологии непрерывной оценки остаточных знаний в процессе изучения потоковых учебных дисциплин с апробацией опытно-экспериментальным путем предложенной методологии на примере учебно-научных структурных подразделений высших учебных заведений. Отличительной особенностью методологии является включение в нее модели классификации дисциплин, технологии непрерывной оценки остаточных знаний в потоковых учебных дисциплинах, банка тестовых заданий, балльно-рейтинговой системы и платформы цифровой образовательной среды, объединяющей предложенные модель и технологию. Для формирования ответов в свободной форме осуществляется интеграция искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс, что в свою очередь представляет собой сдвиг парадигмы в сторону адаптивной и отзывчивой системы высшего образования. В статье рассмотрен пример использования ИИ для анализа результатов технологии непрерывной оценки остаточных знаний (ТНООЗ) на примере потоковых дисциплин.

*Ключевые слова:* оценка остаточных знаний, банк тестовых заданий, потоковая дисциплина, классификация потоковых дисциплин, балльно-рейтинговая система, искусственный интеллект.

### Введение

Значимым показателем в повышении качества обучения является оценка остаточных знаний на всех этапах обучения: промежуточного контроля при изучении дисциплин, итогового контроля, при проведении диагностической проверки, аккредитации программ при освоении компетенций с учетом направления и профиля подготовки обучающихся. При этом оценка остаточных знаний на любом этапе изучения дисциплины является

ключевым вопросом, требующим особого внимания и разработки рекомендаций и инструкций, исходя из специфики учебных дисциплин, профилей подготовки, направлений образовательных программ [1,2].

Организация единого пространства объединяющего всех участников учебного процесса с технологическими возможностями и ресурсами образовательных учреждений позволит повысить качество организации учебного процесса и обеспечить своевременный доступ к учебно-

методическим материалам дисциплин. Интеграция цифровых технологий в образовательную среду с реализацией оценки остаточных знаний как элемента учебного процесса позволит сформировать адаптивную образовательную среду. Взаимодействие участников образовательного процесса с инновационной концепцией цифровой образовательной среды позволит осуществлять анализ этапов учебного процесса для своевременной актуализации подходов и материалов учебных курсов [3].

Отличиями оценки остаточных знаний по потоковым дисциплинам и не относящимся к ним является организация образовательного пространства, единой системы рекомендаций, учебного процесса с применением цифровой образовательной среды. Анализ отличий позволит исключить методические разногласия профессорско-преподавательского состава (ППС), сформировать единый банк тестовых заданий, организовать единое образовательное пространство как часть цифровой образовательной среды для своевременной проверки и оценки остаточных знаний.

Анализ состояния научной разработанности рассматриваемого процесса позволил установить, что значимость его решения открывает возможности для разрешения ряда объективно существенных противоречий:

- между необходимостью повышения качества обучения при изучении потоковых дисциплин и сложившимися в образовательной практике высшей школы методами к реализации учебного процесса потоковых дисциплин с отсутствием единой системы рекомендаций и требований к непрерывной оценке остаточных знаний;
- между условиями реализации потоковых дисциплин в сфере высшего образования, характеризующимися недостаточным теоретическим и практическим обоснованием для построения единой цифровой образовательной среды, адаптирующей ресурсы образовательного учреждения под технологии и методы для реализации единого подхода при изучении потоковых дисциплин;
- между углубленно практической ориентированностью потоковых дисциплин и недостатком апробированных технологий, позволяющей эффективно проходить этапы учебного процесса при изучении потоковых дисциплин.

Выявленные противоречия позволили сформулировать проблему исследования, которая заключается в отсутствии единой концепции управления процессом обучения при изучении потоковых дисциплин в вузах, отражающей необходимость и целесообразность применения цифровой образовательной среды в непрерывной оценке остаточных знаний для повышения качества обучения.

Решением заявленной проблемы исследования явля-

ется методология непрерывной оценки остаточных знаний (МНООЗ) в потоковых дисциплинах.

Цель исследования заключается в повышении качества обучения при изучении потоковых дисциплин на основе методологии непрерывной оценки остаточных знаний, учитывающих реализацию своевременной обратной связи в учебном процессе.

Основные задачи: сформировать структуру методологии, описать взаимосвязь элементов методологии, проанализировать результаты ее применения в учебном процессе.

Теоретической основой исследования реализации аттестационных мероприятий послужили нормативно-правовые документы Российской Федерации и труды ученых: Зориной Л.Я., Симонова В.А., Мельниковой М.Б., Чудинского Р.М., Свиридовой В.В., Башариной О.В. Исследователи подчеркивают важность методов, подходов по оценке остаточных знаний и организации цифровой образовательной среды с целью повышения качества учебного процесса, что безусловно подтверждает актуальность данной области исследования.

#### **Основные компоненты методологии непрерывной оценки остаточных знаний**

Для описания структурной части методологии, а именно содержательной и формальной составляющих, необходимо сформулировать: основания, принципы (условия) и этапы методологии.

Основными направлениями обоснования предпосылок создания методологии в исследовании выступают дескриптивный и прескриптивный компоненты [4-6].

При описании дескриптивной части, стоит обратить внимание, что при анализе предпосылками являлись государственные программы РФ и в настоящий момент особое внимание со стороны государства уделяется проблеме повышения качества обучения с учетом высоких темпов развития технических средств и инноваций и соответственно образовательная среда должна отвечать современным требованиям и тенденциям, определяющим общее развитие всех направлений, и сфера образования не является исключением [7].

В свою очередь ретроспективный анализ применялся на этапе сравнения исторических данных, т.е. имеющих результаты и структуры организации учебного процесса на текущий момент с описанием каждого этапа и как следствие предложений по каждому пункту для повышения качества учебного процесса.

Предпосылками реализации в методологии прескриптивного компонента являются результаты анализа

учебного процесса на примере потоковых дисциплин, которые показали высокие трудозатраты профессорско-преподавательского состава (ППС) как при подготовке учебно-методических материалов, так и на этапах изучения учебных дисциплин. Проблема заключается и в отсутствии единого подхода в организации учебного процесса со стороны всех участников, например, в потоковых дисциплинах, когда число обучающихся одновременно может достигать более 2000 по одной дисциплине и ППС ведущий указанную учебную дисциплину более 20 сотрудников структурного подразделения учебного заведения.

Схематически компоненты с предпосылками, применяемыми методами и ожидаемыми результатами можно представить следующим образом (рисунок 1).

Каждый из перечисленных методов прескриптивного

компонента методологии связан с ТНООЗ и входит в состав цифровой образовательной среды (ЦОС), реализация которых описана в других исследованиях автора [8-10].

### Проведение исследования

Содержательная часть МНООЗ включает: описание основного процесса, реализуемую процедуру и среду, которая объединяет в себе процесс и процедуру. Основной процесс в исследовании – учебный процесс, рассматривается на примере изучения потоковых дисциплин, процедурой выступает – ТНООЗ. Обоснование выбора оценки остаточных знаний на примере потоковых дисциплин приведено выше в указанных отличиях рассматриваемой группы дисциплин.

Стоит обратить внимание на элементы компонента методологии процесса: входные данные, ресурсы, участники, показатели, выход (таблица 1).

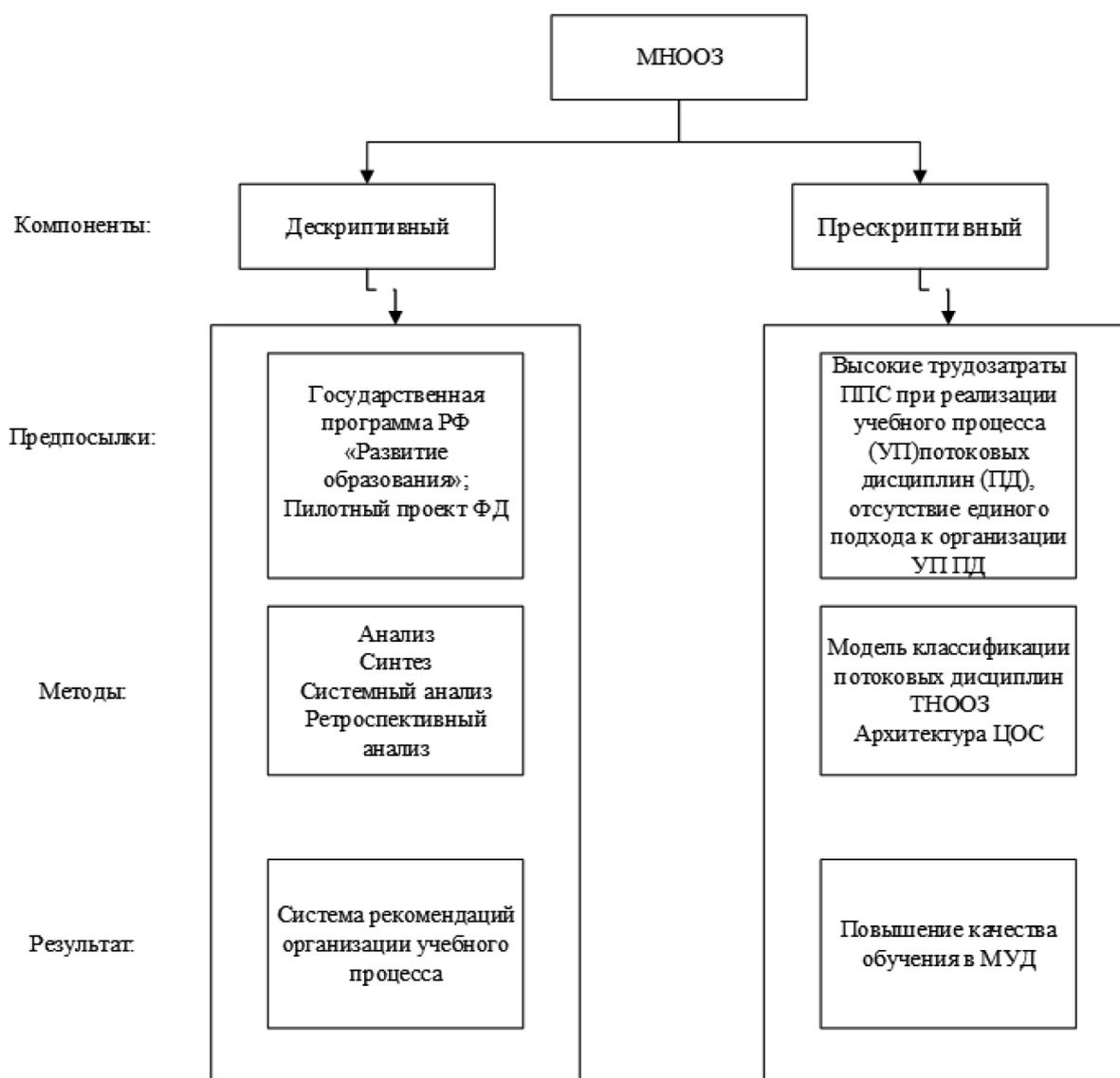


Рис. 1. Схема компонентов методологии

Таблица 1.

Элементы компонента «учебный процесс».

Элемент	Описание	Предложения реализации методологии НООЗ
Вход	ФОС, ОПОП, УП (профилей бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры)	Классификация учебных дисциплин – модель классификации потоковых дисциплин.
Ресурсы	Необходимый состав ППС, содержание РПД дисциплин, ФОСы, платформы и среды для взаимодействия ППС и обучающихся	Актуализированные учебно-методические материалы дисциплины. Анализ и оценка результатов ООЗ на этапах промежуточной и текущей форм итогового контроля.
Участники	ППС Обучающиеся Руководство образовательных учреждений	Автоматизация проведения промежуточных и итоговых мероприятий по учебной дисциплине. Предоставление ППС инструментов и технических возможностей по организации учебного процесса – алгоритм реализации обратной связи. Реализация возможности выполнения всех элементов курса обучающимися. Возможность проверки и оценки результатов учебного курса руководством.
Показатели	Абсолютная успеваемость Качественная успеваемость Количество обучающихся в начале процесса изучения дисциплин Количество обучающихся успешно завершивших обучение	За счет организации всех элементов цифровой образовательной среды и ТНООЗ реализация возможности анализа и оценки абсолютной и качественной успеваемости и сохранение состава контингента.
Выход	Результаты ООЗ Показатели трудозатрат на протяжении всего учебного процесса ППС	Возможность оперативного доступа как к материалам курса, так и к результатам по всем показателям. Организация хранения накапливаемых материалов, отчетов за счет ЦОС и ТНООЗ с применением инструментов ИИ и единого банка тестовых заданий (ЕБТЗ).

Специфика потоковых дисциплин позволяет сформулировать ряд вопросов, требующих ответов (решений), а именно:

- Как именно осуществляется обратная связь «обучающийся – преподаватель» в процессе изучения дисциплины?
- Каким образом реализуется своевременное изменение, корректировка текущих курсов (дисциплин) в процессе изучения, а не после ее завершения?
- Какие технические возможности на сегодняшний день представлены в подходах, методах формирования банка тестовых заданий?
- Как реализована автоматизация процесса получения оценок в зависимости от вида учебной деятельности на этапах текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации на примере потоковых дисциплин?

Ограничениями в классификации учебных дисциплин выступают:

- наличие аудиторного фонда образовательного учреждения;
- необходимая «вместимость» обучающихся потока в лекционные аудитории;
- количество аудиторий, отвечающих критерию потоковой дисциплины.

При этом не учитываются следующие факторы:

- организация процесса освоения дисциплины в случае нескольких потоков;

- степень вовлеченности ППС в учебно-методическое обеспечение дисциплины;
- единый подход к организации процесса изучения дисциплины на всех этапах [11,12].

Исходя из перечисленных факторов очевидно, что внутри группы потоковых дисциплин присутствует ряд отличий, оказывающих влияние на организацию учебного процесса. Решением является разработка алгоритма модели классификации потоковых дисциплин с возможностью применения ТНООЗ в рассматриваемой группе дисциплин.

Схема предлагаемой классификации: многопотоковые (МУД), потоковые и не относящиеся к ним в рамках процесса МНООЗ представима в следующем виде (рисунок 2).

Актуальность и значимость выделения такой подкатегории обусловлена сложностью автоматизации и реализации единого подхода к учебному процессу указанной группы.

Определяющими (основными) элементами МУД являются:

- численность ППС;
- число параллельных потоков;
- количество РПД по профилям;
- количество ФОСов по компетенциям.

Входной набор критериев, основные этапы и целевая



Рис. 2. Схема классификации потоковых дисциплин

функция приведены в других работах автора и их описание выходит за рамки данного исследования.

Очевидно, что затрачиваемое время на подготовку учебно-методических материалов (РПД, ФОС, оценка остаточных знаний для итогового и промежуточного контроля) составляет большую часть внеучебной деятельности ППС в целом от всего рабочего времени.

Таким образом модель классификации в контексте основного процесса методологии, т.е. реализация учебного процесса дисциплин на примере высших учебных заведений позволяет произвести такую классификацию с целью разработки рекомендаций по организации учебной деятельности и выполнения процедуры методологии к МУД.

Процедурой в методологии является ТНООЗ этапы реализации можно представить в табличном виде (таблица 2).

Процедура включает следующий набор элементов: модель классификации, формирование ЕБТЗ с функционалом по типам вопросов, позволяющим своевременно осуществлять актуализацию учебно-методических материалов. В свою очередь система рекомендаций применения МНООЗ содержит все этапы описания основного процесса, его взаимосвязь с организацией и распределением задач по ППС и разработка ТНООЗ с последующим анализом и оценкой получаемых результатов.

Реализация ТНООЗ в образовательном процессе позволяет осуществлять своевременную обратную связь и проводить анализ результатов изучения потоковых дисциплин на всех этапах промежуточного и итогового контроля. В свою очередь ЦОС рассматривается как компонент основная цель которого объединить все составляющие методологию компоненты в едином пространстве.

Участниками ЦОС, как и основном процессе методологии являются обучающиеся, ППС и руководство образовательных учреждений.

В архитектуру ЦОС входят:

- пользовательские системы (необходимы для обеспечения взаимосвязи обучающегося с ресурсами образовательного учреждения);
- ядро цифровой образовательной среды предназначено для организации доступа и возможности участников процесса выполнять (проходить) все этапы учебного процесса;
- учетные и прочие системы позволяют осуществлять контроль, анализ и оценку промежуточных и итоговых результатов.

Таким образом содержательную часть МНООЗ в МУД можно представить следующим образом (таблица 3).

Основные элементы ТНООЗ: алгоритм реализации об-

Таблица 2.

Этапы ТНООЗ.

Наименование этапа	Описание
Определение типа учебной дисциплины (УД)	При помощи модели классификации потоковых дисциплин определяем подкласс потоковой УД – многопотоковая учебная дисциплина (МУД)
Распределение по ППС видов деятельности при изучении УД	Актуализация/разработка плана лекций, практических заданий на примере потоковой дисциплины «Большие данные» численный состав: Лекции – 7 ППС, закрепление ответственного лектора (ОЛ); Практические занятия – 16 ППС; Итоговая форма контроля (зачет) – 8 ППС
Формирование ЕБТЗ	С применением ИИ в ТНООЗ с возможностями по тестовым заданиям: короткий ответ, вопросы в свободной форме, задания на соответствие, выбор варианта(ов) ответа.
Реализация обратной связи в процессе изучения дисциплины	Применение ТНООЗ с помощью алгоритма обратной связи
Анализ результатов на каждом этапе учебного процесса	Осуществляется на этапах промежуточной и текущей форм контроля, а также на каждом занятии (лекции, практики) (ТНООЗ, ИИ). Вывод рейтинговой таблицы на каждом занятии с целью мотивации обучающихся.
Актуализация учебных материалов дисциплины	Актуализация РПД (ФОСов) (типы: знать, уметь, владеть, виды тестовых заданий: открытые, закрытые), учебно-методических материалов: заданий для диагностической работы

Таблица 3.

Описание компонентов МНООЗ МУД.

Тип компонента	Наименование компонента	Описание	Инструменты методологии
Процесс	Учебный процесс	Нормативные и правовые документы, регламентирующие образовательный процесс	Модель классификации потоковых дисциплин, специализированное ПО – РПД (ФОСы)
Процедура	ТНООЗ	Выполнение этапов учебного процесса всеми участниками образовательной среды	ТИИ, алгоритм обратной связи, ЕБТЗ
Среда	ЦОС	Обеспечение техническими возможностями и ресурсами образовательных учреждений доступа к ним	ТНООЗ, система дистанционного обучения (СДО), платформы и ресурсы образовательного учреждения

ратной связи и схема взаимодействия в ЦОС приведены на рисунках 3 и 4. Алгоритм реализации обратной связи является ключевым компонентом в ТНООЗ и предоставляет расширение возможностей (функционала) для ППС при выполнении задачи по корректировке материалов и заданий учебной дисциплины для организации взаимодействия с обучающимися также применяется виртуальный информационно-коммуникационный ассистент (ВИКа) и социальные сети [8-10]. (рисунок 3.)

Схема взаимодействия компонентов представлена на примере РТУ МИРЭА (рисунок 4).

Объектом в методологии является учебный процесс на примере потоковых дисциплин высших учебных заведений, предметом выступает оценка остаточных знаний МУД. Остановимся на описании этапов учебного процесса с реализацией МНООЗ:

Этапы верхнего уровня:

1. Подготовительный.
2. Основной.
3. Подведение итогов, оценка результатов.

Рассмотрим содержательную часть каждого этапа.

1. Подготовительный этап содержит: анализ нормативных документов, регламентирующих деятельность образовательных учреждений по реализации учебного процесса, актуализацию учебных планов направлений и профилей подготовки, распределение учебной нагрузки за ППС с классификацией потоковых дисциплин и закреплением ответственного лектора (ОЛ) за МУД.

2. Основной этап включает: распределение задач МУД по ППС, проверку ОЛ материалов от ППС и размещение в рабочей области МУД, установление соответствия элементов МУД с балльно-рейтинговой системой (БРС) образовательного учреждения и реализацию обратной связи «преподаватель – студент» в ТНООЗ.

Пример распределения баллов по видам учебной деятельности (таблица 4):

Реализация обратной связи осуществляется на каждом этапе вне зависимости от вида учебной деятельности, а именно в конце каждой лекции преподаватель анализирует результаты ответов по вопросам плана лекционного занятия какие вызвали затруднения и на что стоит обратить внимание в начале следующей лекции. Обучающемуся в свою очередь с учетом ТИИ в ТНООЗ



Рис. 3. Схема работы алгоритма обратной связи

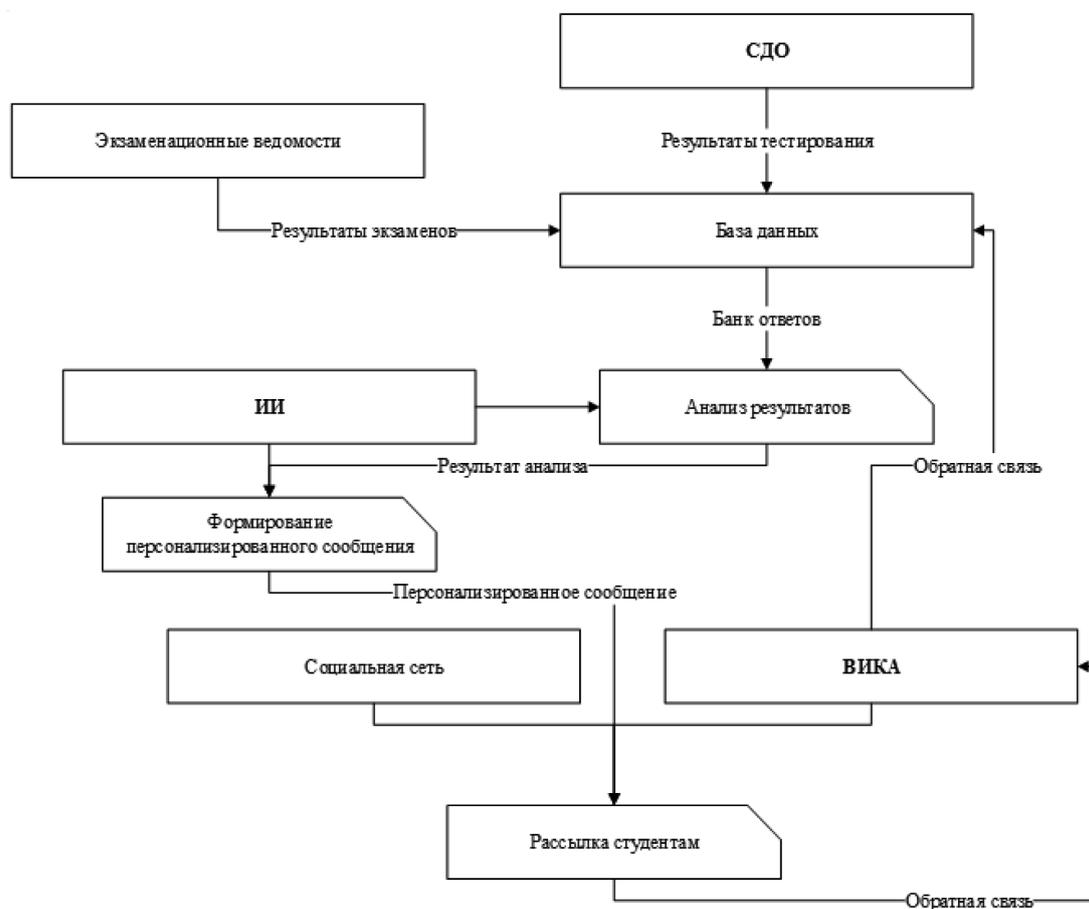


Рис. 4. Схема взаимодействия компонентов на примере сервисов РТУ МИРЭА

Таблица 4.

Распределение баллов по видам образовательной деятельности для МУД.

Виды образовательной деятельности обучающегося	Обозначение	Распределение баллов
Выполнение мероприятий текущего контроля потоковой дисциплины (ПД) (практические занятия)	ПДпз	40 (Кбз =40/Кпз) Кбз – количество баллов за одно практическое занятие; Кпз – общее количество практических занятий
Выполнение мероприятий текущего контроля (лекционные занятия)	ПДлз	40 (Кбз =40/Клз) Кбз – количество баллов за одно лекционное занятие; Клз – общее количество лекционных занятий
Достижения обучающегося по изучаемой дисциплине	ПДД	10
Прохождение мероприятия семестрового контроля	ПДСК	10
Максимальная сумма баллов по дисциплине	ПД	100

Фамилия	ИД	проект	сумма баллов за практики	лекции	Тесты на лекциях								Баллы	Итого
					Тест 1	Тест 2	Тест 3	Тест 4	Тест 5	Тест 6	Тест 7	Тест 8		
	5	0	55	16	4	0	5	4	0	0	3	71	Тест	
	5	0	55	30	5	3	5	5	2	5	5	85	Тест	
	5	0	47	33	7	4	5	5	4	4	4	80	Тест	
	5	5	55	24	0	5	4	4	4	3	5	80	Тест	
	5	5	55	2	0	2	0	0	0	0	0	57	Тест + Билет + Досдача практических работ	
	5	5	55	26	5	5	5	5	4	0	5	84	Тест	
	5	5	55	33	7	5	5	5	5	3	3	88	Автомат	
	5	5	55	25	3	5	5	5	3	0	4	80	Тест	
	5	5	60	27	5	4	4	3	3	4	4	87	Автомат	
	5	5	60	32	5	4	5	5	4	4	5	92	Автомат	
	5	5	55	31	6	5	4	4	4	4	4	86	Автомат	
	5	5	60	29	6	5	5	5	4	2	2	89	Автомат	
	5	5	60	30	5	5	5	4	4	4	3	90	Автомат	
	5	5	60	32	5	5	5	5	4	3	5	92	Автомат	
	5	0	40	29	7	5	4	4	3	2	4	69	Тест	
	5	5	60	31	7	5	4	4	4	4	3	91	Автомат	
	5	5	60	32	6	5	5	4	4	4	4	92	Автомат	
	5	5	55	28	7	4	5	4	3	0	3	81	Тест	

Рис. 5. Пример выгрузки из СДО

предоставляется возможность повторного ознакомления с материалами, которые вызвали затруднения по элементу курса МУД. Элементами ЦОС в данном случае выступают: СДО, ВИКа, социальные сети.

ОЛ МУД проверяет подведение итоговых результатов и осуществляет выгрузку из СДО, пример по одной группе приведен на рисунке 5.

На рисунке 5 представлен фрагмент результатов НООЗ, стоит обратить внимание, что в поле «Итого» автоматически с учетом БРС отображаются результаты по видам работ, которые необходимо выполнить при прохождении итоговой формы контроля.

### Результаты

Обобщением рассмотренных этапов по всем видам учебной деятельности с учетом компонентов МНООЗ является декомпозиция элементов ТНООЗ (таблица 5).

В статье приведены предпосылки дескриптивного и прескриптивного компонентов с описанием методов рассматриваемой методологии и результатов по каждому элементу анализируемого компонента. Показана связь между компонентами и результатами прохождения всех этапов учебного процесса на примере многопоточковых дисциплин.

В описании методологии присутствуют компоненты: процесс, процедура, среда. Основным процессом является учебный процесс потоковых дисциплин высших учебных заведений, процедурой выступает технология непрерывной оценки остаточных знаний. Среда методологии объединяет технические возможности образовательных учреждений и элементы предлагаемой МНООЗ.

В качестве элементов методологии также выступает БРС на примере МУД с прохождением всех элементов курса по учебной дисциплине.

К результатам применения МНООЗ на примере потоковой дисциплины РТУ МИРЭА относятся:

- возможность проверки остаточных знаний по всем видам учебной деятельности в процессе изучения дисциплины: «Большие данные»: 8 лекций (8 тестов по материалам лекций, 1 итоговый тест);
- своевременная корректировка структуры в режиме обратной связи на этапе изучения дисциплины: «Большие данные»: 8 лекций (лекции 2,5 подробное пояснение вопросов 1,4, закрепление на практических занятиях, отправка материалов лекций и заданий для повторного изучения);
- оптимизация времени на этапе промежуточной (текущей) аттестации с применением модели случайного леса и GPT2: модели показали хорошие результаты, исторические данные позволяют обу-

Таблица 5.

Декомпозиция этапов МНООЗ.

Этапы верхнего уровня	Декомпозиция этапов	Компоненты методологии ТНООЗ
Подготовительный	1.1. Анализ нормативных документов, регламентирующих деятельность образовательных учреждений по реализации учебного процесса.	
	1.2. Актуализация учебных планов направлений и профилей подготовки.	
	1.3. Распределение учебной нагрузки за ППС.	
	1.4. Классификация потоковых дисциплин и закрепление ответственного лектора за МУД.	Модель классификации МУД
Основной	2.1. Распределение задач МУД по ППС.	
	2.2. Проверка ОЛ материалов от ППС и размещение в рабочей области МУД.	ЕБТЗ
	2.3. Установление соответствия элементов МУД с бально-рейтинговой системой (БРС) образовательного учреждения.	ЦОС (БРС, ТНООЗ)
	2.4. Реализация обратной связи «преподаватель – студент» в ТНООЗ. Демонстрация рейтинговой таблицы обучающихся на каждом занятии.	Алгоритм обратной связи в ТНООЗ, ЦОС, ВИКА, социальные сети
	2.5. Проверка заполнения результатами прохождения этапов изучения МУД в рабочей области дисциплины.	ЦОС
Подведение итогов, оценка результатов	3.1. Формирование журнала МУД по всем элементам курса.	ТНООЗ, ЦОС
	3.2. Итоговая форма контроля.	ТНООЗ, ЦОС, МНООЗ

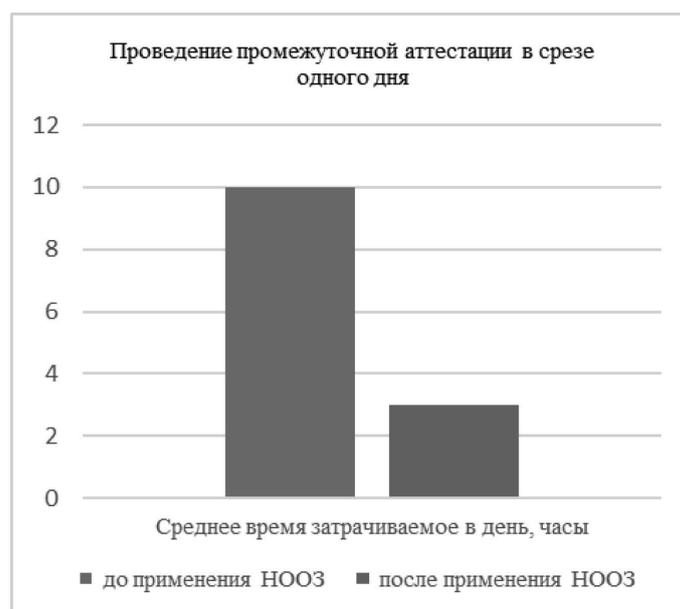


Рис. 6. Результаты промежуточной аттестации

чить модели под специфику дисциплин, результаты моделей успешно использованы для последующего анализа и внесения изменений, что особо значимо для потоковых дисциплин из-за значительного числа учебных групп без снижения качества получаемых знаний за счет автоматизации процесса оценки результатов с применением ТИИ (рисунок 6).

**Заключение**

Таким образом решением заявленной в работе проблемы, заключающейся в отсутствии единой концепции управления процессом обучения при изучении потоковых дисциплин в вузах, отражающей необходимость

и целесообразность применения цифровой образовательной среды в непрерывной оценке остаточных знаний для повышения качества обучения является МНООЗ.

Показана декомпозиция этапов верхнего уровня МНООЗ по этапам: подготовительный, основной, подведение итогов, оценка результатов.

Результатом разработанной методологии является автоматизация и оптимизация учебного процесса на примере МУД с целью повышения качества образовательного процесса. Приведен пример итоговых результатов с применением МНООЗ на примере потоковой дисциплины «Большие данные» РТУ МИРЭА.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Белашова, О.В. Изучение выживаемости знаний, формирующих профессиональные компетенции, у студентов фармацевтического факультета [Текст] / О.В. Белашова, Д.Н. Шпанько, И.В. Барадакова // Технологии оценки сформированности компетенций у обучающихся медицинского вуза: материалы VII Учебно-методической конференции КемГМА. – Кемерово, 2015. – С. 17–20.
2. Ершиков, С.М. Оценка результатов контроля остаточных знаний студентов младших курсов стоматологического факультета [Текст] / С.М. Ершиков, Г.В. Смирнов, И.В. Иванова // Cathedra – Кафедра. Стоматологическое образование. – 2016. – № 58. – С. 72–75.
3. Свиридов, В.В. Педагогическая модель контроля остаточных знаний студентов по естественно-научным дисциплинам / Свиридов В.В., Чудинский Р.М., Кочукова М.В. // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 1.
4. Варченко, Е.И. Управление качеством образования в образовательном учреждении / Е.И. Варченко. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2013. — № 3 (50). — С. 471-474.
5. Управление качеством образования образовательного процесса // Образовательный портал «Справочник».
6. Тернер, Е.Ю. Управление качеством в образовании: ключевые аспекты / Е.Ю. Тернер, Д.М. Шайхутдинова // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 4(117). – С. 216-221.
7. Крюков, Д.О. Система менеджмента качества образования: понятие, актуальность, основные модели и мировые тенденции / Д.О. Крюков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2009. – № 2-1. – С. 107-114.
8. Смоленцева, Т.Е. Анализ структурных элементов цифровой образовательной среды / Т.Е. Смоленцева // Безопасность. Управление. Искусственный интеллект. – 2024. – Т. 4, № 4(4). – С. 8-11.
9. Смоленцева, Т.Е. Технология оценки остаточных знаний как элемент образовательной среды / Т.Е. Смоленцева // Безопасность. Управление. Искусственный интеллект. – 2024. – Т. 4, № 4(4). – С. 32-35.
10. Buinevich, M., Shkerin, A., Smolentseva, T., Puchkova, M. On the Implementation of Residual Knowledge Continuous Assessment Technology in an Educational Organization Using Artificial Intelligence Tools // Proceedings - 2024 4th International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education, TELE 2024. 2024. P. 111–114. DOI: 10.1109/TELE62556.2024.10605664.
11. Смоленцева, Т.Е. Разработка алгоритма управления обучением с определением количества контрольных проверок обучаемого / Т.Е. Смоленцева, В.И. Сумин, А.С. Кравченко // Вестник Воронежского института ФСИИ России. – 2018. – № 1. – С. 94-103.
12. Шматко, А.Д. Внедрение аддитивных технологий и технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс / А.Д. Шматко, А.В. Чабаненко, А.С. Степашкина // Актуальные проблемы труда и развития человеческого потенциала: вузовско-академический сборник научных трудов. Том Вып. № 4 (21). – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2021. – С. 15-24.

© Смоленцева Татьяна Евгеньевна (smolenceva@mirea.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД СКРИПИЧНЫМ РЕПЕРТУАРОМ НА ПРИМЕРЕ КАПРИСОВ Н. ПАГАНИНИ

**Су Боин**

Преподаватель, Цзилиньский педагогический  
университет  
fiona.sunshine@foxmail.com

### STAGES OF WORK ON THE VIOLIN REPERTOIRE ON THE EXAMPLE OF N. PAGANINI'S CAPRICES

*Su Boying*

*Summary:* In this article, the author explores the issue of working on the violin repertoire and defines the main stages of studying the work. The article presents the theses and pedagogical principles of various teachers representing the Russian violin school, such as L. Auer, K.G. Mostras, B.A. Struve, I. Voiku, A.L. Gotsdiner and L. N. Gurevich. Their achievements in the field of violin pedagogy formed the basis of this article, which reflects the author's own observations from practical lessons with students. For example, the Caprices of N. Paganini are used, which have become the desktop book of every modern violinist. A number of technical difficulties and other performance issues that are contained in the Caprices are discussed in detail by the author in this article.

*Keywords:* stages of work, violin repertoire, violin, Paganini, fingering, dynamics, form, strokes, agogy.

*Аннотация:* В данной статье автор исследует вопрос работы над скрипичным репертуаром и определяет основные этапы изучения произведения. В статье приводятся тезисы и педагогические принципы различных педагогов – представителей русской скрипичной школы – таких как Л. Ауэр, К.Г. Мострас, Б.А. Струве, И. Войку, А.Л. Готсдинер и Л.Н. Гуревич. Их достижения в области скрипичной педагогики легли в основу данной статьи, которая отражает собственные наблюдения автора из практических занятий с учащимися. Для примера используются Каприсы Н. Паганини, ставшие настольной книгой каждого современного скрипача. Ряд технических трудностей и других исполнительских проблем, которые содержатся в Каприсах, подробно рассматриваются автором в данной статье.

*Ключевые слова:* этапы работы, скрипичный репертуар, скрипка, Паганини, аппликатура, динамика, форма, штрихи, агогика.

Систематическая и плановая работа над изучением репертуара в классе скрипки является необходимым фактором для всестороннего развития профессиональных компетенций будущего скрипача. Формирование у обучающегося сознательного отношения к освоению тех или иных технических приемов подразумевает ясное представление конкретной художественной цели. Гармоничное развитие художественной и технической выразительности создает основу, которая необходима для формирования скрипача. Об этом писали многие исследователи, в том числе Л. Ауэр, К.Г. Мострас и А.И. Ямпольский.

Педагоги выделяют несколько этапов работы над произведением. Сначала происходит знакомство с текстом произведения, проводится небольшой предварительный теоретический анализ тонального и гармонического плана, мелодических и ритмических особенностей, динамики, структуры и образного наполнения. Сразу следует определить подходящий темп, выявить основные кульминационные зоны. На начальном этапе работы происходит внимательное изучение авторского текста, словесных комментариев к нему, различных агогических и метрических обозначений. Об этом пишут в своих трудах, посвященных начальному этапу обучения на скрипке, Б. А. Струве («Пути начального развития юных скрипачей и виолончелистов: этюд из области музыкаль-

ной педагогики») [1] и К.Г. Мострас («Система домашних занятий скрипача: методический очерк») [2]. Важно обращать внимание на каждую деталь, а также выбирать наиболее подходящую редакцию музыкального текста. В случае со студентами-скрипачами лучше полагаться на опыт педагога и наставника в выборе редакций, а профессиональный скрипач может выбирать редакции по своему усмотрению и в соответствии со своими художественными принципами, или вовсе исполнять произведение по первоисточнику (urtext).

Предварительный анализ на начальном этапе включает, помимо рассмотрения мелодического и гармонического языка сочинения, его стилистические особенности. Немаловажную роль играет знакомство с традициями исполнения сочинения, причем подход должен быть творческими. Исполнитель может брать на вооружение определенные приемы, услышанные им у других музыкантов, а к чему-то подходить критически, переосмысливая существующие интерпретации, принося в исполнение собственное понимание сочинения. Полезно познакомиться не только с текстом сочинения, но и с творчеством композитора, с другими сочинениями аналогичного жанра в его творчестве, с особенностями и стилистикой эпохи. Также можно прослушать ряд аудио- или видеозаписей с интерпретацией произведения выдающимися скрипачами, но при этом важно

сохранить свой взгляд на исполнение и искать свой путь его прочтения, а не копировать и не подражать готовому образцу.

На следующем этапе скрипач проводит тщательную работу над технической стороной произведения. Важно, чтобы этот процесс проходил не в отрыве от проработки образного плана. Даже в медленном темпе важно соблюдать все штрихи, агогику, динамику, фразировку, точно исполнять ритмические фигуры и следовать прочим тонкостям авторского текста. Осмысленное и эмоционально вовлеченное исполнение во время разучивания текста помогает в последствии создать яркий с точки зрения музыкальной выразительности образ. Во время исполнения важна каждая деталь, каждый штрих – все это влияет на формирование целого, создание общей линии развития, продуманной и логичной драматургии произведения. Данный процесс описан в статье Мостра-са «Создать педагогический репертуар» [3]

На заключительном этапе работы скрипач, изучивший текст произведения достаточно крепко с точки зрения техники, работает над его непосредственной исполнительской трактовкой. Его игра наполняется глубиной, продуманностью образов, ощущением архитектоники сочинения, целостной драматургии. Только проходя все эти этапы, музыкант сможет добиться яркого, выразительного исполнения, которое отличается виртуозностью и высоким художественным смыслом.

Рассмотрим более детально, на какие моменты необходимо обратить скрипачу на этапе работы над текстом произведения. В первую очередь главным ориентиром для скрипача должен быть красивый, выразительный и насыщенный звук. На его основе, а также на основе чистой, устойчивой интонации, строятся все остальные выразительные средства – динамические оттенки, штрихи, агогика, артикуляция, ритмика. Работая над звуком, особенно важно обратить внимание на технику правой руки, о которой писали скрипичные педагоги (в частности, Л.С. Ауэр, М.М. Берляничик, В.Ю. Григорьев, И.А. Лесман, К.Г. Мострас, К. Флеш, А.И. Ямпольский, Ю.И. Янкелевича и др.). Важно отметить, что физические ощущения напрямую зависят от слуховых представлений музыканта, поэтому те или иные приемы звукоизвлечения должны быть продиктованы художественными намерениями. Об этом писали многие педагоги и методисты, в частности Мострас говорил о проблеме взаимосвязи между «музыкально-художественными представлениями и ощущениями двигательного порядка» с самых первых шагов обучения [2, с. 12].

От техники правой руки и движения смычка также зависят такие выразительные средства, как нюансировка, штрихи, акценты, различные технические приемы (вibrato или трель).

С другой стороны, помимо наполнения игры скрипача художественным смыслом, техника правой руки играет важную роль в виртуозном плане. Качество и скорость исполнения технически трудных мест и пассажей отражает то, насколько скрипач владеет смычком. Для того, чтобы успешно сыграть быстрый пассаж, сначала необходимо прорабатывать его в медленном темпе. Об этом неоднократно говорят педагоги, например И. Войку: «Быстрая игра может быть следствием только медленного упражнения. Способность к быстрому движению проявится в соответствии с утончением ощущения движения» [4, с. 43].

Важную роль в исполнительской интерпретации играет метрическая организация музыкального материала: с одной стороны – выбор правильного темпа, а с другой – умение его удержать. Поскольку музыка – это искусство временное, метрическая пульсация выполняет важную организующую функцию и во многом определяет музыкальный образ и характер. Скрипач, работая над произведением, должен воспитывать навык ритмической четкости и ровной пульсации – с одной стороны, и обладать определенной ритмической свободой – с другой. Особенно ритмическое *rubato* важно в произведениях композиторов-романтиков, в сольных сочинениях для скрипки и др.

Как мы упоминали выше, красота звука и чистота интонации лежат в основе скрипичного исполнительства. Поэтому скрипачу необходимо всегда следить за работой пальцев и двигательной активностью левой руки. Недостаточный нажим пальцев, зажатость кисти или несовпадение движения пальцев левой руки и смычка рождает неопределенную, неустойчивую интонацию. Медленно прорабатывая технически трудные места в произведении, скрипачу важно обратить внимание на координацию и пальцевую точность. Одновременно небольшие отклонения в интонации могут сделать игру более выразительной, напевной, гибкой и эмоционально окрашенной. Например, исполняя широкие интервалы, можно немного повысить интонацию и наоборот, исполняя узкие интервалы – понизить ее. Это касается такого приема игры, как *vibrato*. Как считал А.Л. Готсдинер, наиболее красивое *vibrato* возникает при частоте от шести до семи колебаний в секунду. Количество колебаний менее пяти приводит к характерному «завыванию», а свыше семи придает звучанию бьющий, тремолирующий характер [5, с. 22].

Другим выразительным аспектом является соблюдение авторской нюансировки или (при ее отсутствии) продумывание динамического плана произведения. Пользуясь различными оттенками (*crescendo*, *diminuendo*, *forte* и *piano*), скрипач может сделать образ произведения более ярким, выделить кульминационные зоны, расставить смысловые точки.

Огромную роль в исполнительском мастерстве скрипача играют штрихи. Для каждого произведения, эпохи и композиторского стиля существует определенный набор штрихов: как довольно простых и распространенных (*staccato, legato, détaché, marcato, tenuto*), так и более сложных и редко встречающихся в учебном репертуаре (*martelé, portato, spiccato, collé, sautillé, ricochet*). О тесной связи штрихов, агогики и аппликатуры с художественным образом писали многие скрипачи, в частности Л.Н. Гуревич упоминала о подчинении «выбора штрихового и аппликатурного приема образно-выразительному началу, конкретным задачам звучания» [6, с. 5 – 6]. Помимо штрихов, скрипач может выбирать ту или иную часть смычка (например, играть у колодки или в середине смычка), чтобы добиться определенного звучания для создания художественного образа.

Одним из важнейших средств выразительности является ритм. Особенно подчеркнем его значение в произведениях определенных жанров, основанных на ритмической организации фактуры: токката, танец, скерцо, марш. Ритмические неточности, неровности, трудности с исполнением триолей, синкоп и пунктирного ритма составляют основную часть ошибок начинающего скрипача. Поэтому важно, помимо непосредственной работы над текстом произведения, параллельно играть этюды и упражнения, направленные на отработку ритмически трудных мест. В связи с ритмом необходимо упомянуть также работу над аппликатурой. Выбор аппликатуры – это стремление к естественному расположению пальцев руки, с одной стороны, и следование художественной идее – с другой. Об особой связи ритма и аппликатуры писал еще Л. Ауэр, подразумевая единство перехода с ритмическим акцентом, когда смена аппликатуры совпадает с метрической единицей. Ауэр называл это «ритмической аппликатурой». Приведем в пример один из пассажей в Каприсе № 9 Н. Паганини:

Пример 1. Н. Паганини. Каприс № 9.



Во время работы с авторским текстом скрипач, параллельно с технической работой, продумывает определенный исполнительский план: анализирует струк-

туру, форму сочинения, фразировку, выделяет места для цезур и пауз, кульминационные зоны, чтобы они не нарушали звучания целого, а наоборот, придавали звучанию большую красоту и выразительность, продумывает предполагаемые места замедления или ускорения темпа. Исполнительский план позволяет разучивать произведение не по отдельным фрагментам, а охватить его целиком, понять драматургию и образное содержание, взаимодействие тематических элементов, принципы развития музыкального материала. Создавая предварительный исполнительский план, скрипач уделяет большое внимание освоению нотного текста во всех его деталях, в соответствии с авторским замыслом, находя необходимые для его реализации средства выразительности – темп, динамика, тембр, штрихи, агогика. Каждая деталь играет важную роль в воплощении исполнительской концепции, однако обилие деталей может разрушить целое, развалить его на части, поэтому необходимо вырабатывать чувство меры. Исполнительская концепция демонстрирует уровень профессионализма скрипача: его умение выстраивать целостную драматургию, исполнять в совершенстве технические детали и выразительные средства.

Осмысленная игра и самоконтроль позволяют скрипачу добиться высоких результатов в его исполнительском искусстве. Разучивая текст, профессиональный скрипач пользуется определенными приемами осмысленного выучивания произведения: понимать форму и структуру целого, от любого места начинать играть, транспонировать мелодию в различные тональности, записывать на видео и анализировать свою игру. Все это помогает избежать искажений нотного текста и придает уверенности на сцене.

Рассмотрим работу над техникой и художественным образом на примере Каприса № 14 Н. Паганини. Работая над данным каприсом на аккордовую технику, скрипачу необходимо добиваться точной атаки, цельности аккордов, при этом избегать форсированного звука. Для этого необходимо распределять нажим и вес смычка, где нужно – выделять бас с помощью опоры на нижние струны, а в ломаных аккордах (тт. 13-15) стараться пропевать верхний голос (Пример 2):

Даже если в нотах выписано *crescendo*, не стоит излишне форсировать звук и лучше использовать широту амплитуды смычка, а не нажим (тт. 29-30). То же самое можно использовать и при игре аккордов в тт. 31-33, которые исполняются вверх-вниз (Пример 3).

Пример 2. Н. Паганини. Каприс № 14. Т.11-15



Пример 3. Н. Паганини. Каприс № 14. Т. 26-35.



Пример 4. Н. Паганини. Каприс № 24. Вариация 2, т. 25



Рассмотрим в качестве примера другой Каприс Паганини № 24. Он построен в виде вариаций, каждая из которых посвящена определенной технике скрипача. Например, первая вариация имеет дополнительные украшения на каждой сильной доле. Во второй вариации чередуются пустая и закрытая струны (Пример 4):

В третьей вариации используется октавная техника, в шестой вариации необходима широкая растяжка, чтобы исполнить дециму, восьмая вариация позволяет продемонстрировать владение аккордовой техникой. Умение исполнять *pizzicato* левой рукой требуется в девятой вариации. Наконец, замыкающей становится десятая вариация, в которой скрипач исполняет пассажи, напоминающие звучание арфы. Здесь требуется и владение техническим мастерством, и умение найти необходимый звук, чтобы подражать арфовому перебору.

Итак, работа над разучиванием произведения скрипичного репертуара включает ряд важных этапов, которые включают общее знакомство с произведением, стилем, эпохой и творчеством композитора, что дает широкий обзор и помогает глубже прочувствовать стилистику сочинения. Далее идет более детальная работа над техническими трудностями, динамикой, темпом, агогикой и другими деталями авторского текста, при этом важен охват целого, чтобы произведение не распалось на отдельные отрывки, а в результате ощущалось как единое целое. Работа над отдельными видами техники может вестись параллельно с проигрыванием конкретных гамм и упражнений. Важным моментом, как отмечают многие педагоги-скрипачи, заключается в осмысленности и включении внутреннего слуха для самоконтроля, что позволит достичь высокого результата и одновременно художественной выразительности в исполнении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Струве Б.А. Пути начального развития юных скрипачей и виолончелистов: этюд из области музыкальной педагогики. Л., 1937. 184 с.
2. Мострас К.Г. Система домашних занятий скрипача: методический очерк / под ред. В.О. Рабея. М.: Музгиз, 1956. 54 с.
3. Мострас К.Г. Создать педагогический репертуар // Советская культура. 1957. 21 марта (№ 39).
4. Войку И. Построение естественной системы скрипичной игры. Техника левой руки. М.: Гос. муз. изд., 1932. 93 с.

5. Готсдинер А.Л. Работа над вибрацией // Слуховой метод обучения и работа над вибрацией в классах скрипки. Л.: Музгиз, 1963. С. 21 – 42.
  6. Гуревич Л.Н. Скрипичные штрихи и аппликатура как средство интерпретации. Л.: Музыка, 1988. 110 с.
  7. Ямпольский И. Никколо Паганини: Жизнь и творчество. М.: Музыка, 1960. 562 с.
  8. Пальмин А. Никколо Паганини. Л.: Гос. муз. издат., 1961. 96 с.
- 

© Су Боин (fiona.sunshine@foxmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПРОБЛЕМА ВНЕДРЕНИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ В ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВУЗЕ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

### THE PROBLEM OF INTRODUCING HEALTH-IMPROVING ELEMENTS IN THE TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY: FOREIGN EXPERIENCE

**E. Sukhanova  
O. Antipov  
R. Gezha**

*Summary:* The research relevance lies in the fact that the level of physical activity of modern youth often does not meet the recommended standards. This situation leads to a deterioration in health indicators, a decrease in performance and an increase in the risk of developing chronic diseases among university students. The research goal is to systematize the foreign experience of introducing health-improving elements in the teaching of physical education in universities in order to identify effective models and development of recommendations for their adaptation in Russian practice.

The research objectives are: 1) to review the scientific literature on the problem of introducing health-improving elements in the teaching of physical education on the example of experience in universities of foreign countries; 2) to consider the main approaches to the introduction of health-improving elements in the teaching of physical education in universities in Europe, the USA, Canada; 3) to analyze the effectiveness of various health-improving elements (e.g., yoga, Pilates, fitness programs, Nordic walking) in the context of increasing the physical activity of students.

The research methodology is based on a systematic approach and includes the methods of a general scientific group (analysis, synthesis, deduction, induction), as well as the formal-logical method, comparison and systematization. The study also used the method of historiographical analysis of scientific literature on the issues under study.

Based on the results, the following conclusions can be formulated: the adaptation of foreign experience in Russian universities requires taking into account national characteristics and developing strategies aimed at overcoming existing barriers. For the successful implementation of foreign experience in Russian practice, it is necessary to develop partnerships with foreign universities, and exchange pedagogical methods within the framework of international academic exchange.

*Keywords:* physical culture, physical education, foreign experience, Russian practice, health-improving physical culture.

**Суханова Елена Юрьевна**

кандидат биологических наук, ФГБОУ ВО  
«Московская государственная академия ветеринарной  
медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина»  
lena.suxanova@yandex.ru

**Антипов Олег Владимирович,**

кандидат биологических наук, доцент, ФГБОУ ВО  
«Московская государственная академия ветеринарной  
медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина»  
antipov\_ov@bk.ru

**Гежа Роман Валерьевич,**

Преподаватель, ФГБОУ ВО «Московская государственная  
академия ветеринарной медицины и биотехнологии  
имени К.И. Скрябина»  
gezha.r@yandex.ru

*Аннотация:* Актуальность темы исследования состоит в том, что уровень физической активности современной молодежи зачастую не соответствует рекомендуемым нормам. Такая ситуация приводит к ухудшению показателей здоровья, снижению работоспособности и увеличению риска развития хронических заболеваний у студентов вуза.

Цель исследования заключается в систематизации зарубежного опыта внедрения оздоровительных элементов в преподавание физической культуры в вузах зарубежных стран (на примере Германии, Франции, США и Канады).

Задачи исследования состоят в том, чтобы:

1. провести обзор научной литературы, посвященной проблеме внедрения оздоровительных элементов в преподавание физической культуры на примере опыта вузов зарубежных стран;
2. рассмотреть основные подходы к внедрению оздоровительных элементов в преподавание физической культуры в вузах стран Европы, США, Канады;
3. проанализировать эффективность различных оздоровительных элементов (например, йоги, пилатеса, фитнес-программ, скандинавской ходьбы) в контексте повышения физической активности студентов.

Методология исследования основана на системном подходе и включает в себя методы общенаучной группы (анализ, синтез, дедукция, индукция), а также формально-логический метод, сопоставление и систематизацию. В исследовании также применялся метод историографического анализа научной литературы по изучаемой проблематике.

По итогу проведенного исследования можно сформулировать следующий вывод: адаптация зарубежного опыта в российских вузах требует учета национальных особенностей и разработки стратегий, направленных на преодоление существующих барьеров. Для успешного внедрения зарубежного опыта в российскую практику необходимо развивать партнерство с зарубежными вузами и обмениваться педагогическими методиками в рамках международного академического обмена.

*Ключевые слова:* физическая культура, физическое воспитание, зарубежный опыт, российская практика, оздоровительная физическая культура.

## Введение

Актуальность темы обусловлена необходимостью модернизации системы физического воспитания, отвечающей современным вызовам и ориентированной на укрепление здоровья студенческой молодежи. Внедрение оздоровительных элементов в преподавание физической культуры в вузе представляется перспективным направлением в области повышения двигательной активности и формирования здорового образа жизни у студентов. Изучение зарубежного опыта в данной области позволяет адаптировать и внедрять лучшие практики и в образовательный процесс в российских вузах.

Анализ научно-методической литературы свидетельствует о недостаточной разработанности комплексного подхода к внедрению оздоровительных технологий в систему физического воспитания студентов. Существующие программы зачастую ориентированы на развитие спортивных навыков, игнорируя индивидуальные потребности и возможности студентов с различным уровнем физической подготовленности. Вместе с тем, в ряде эмпирических работ доказано, что регулярные физические упражнения, адаптированные к индивидуальным характеристикам студента, способствуют улучшению когнитивных функций, снижению уровня стресса и повышению общей работоспособности [11, с. 134].

Имеющийся на сегодняшний день педагогический зарубежный опыт демонстрирует успешное применение следующих оздоровительных практик физического воспитания: йога, пилатес, функциональный тренинг и относительно новая техника «снижение стресса на основе осознанности» (mindfulness-based stress reduction – MBSR) в высших образовательных учреждениях [12, с. 143]. В частности, исследования, проведенные в Массачусетском технологическом университете (США), Техническом университете Торонто (Канада), университетах стран Западной Европы подтверждают положительное влияние данных практик на психоэмоциональное состояние студентов, на показатели академической успеваемости и на частотность посещаемости занятий по физической культуре [11, с. 132]. Очевидно, что внедрение оздоровительных элементов в программу физической культуры российских вузов может способствовать формированию у студентов устойчивой мотивации к занятиям и поддержанию здорового образа жизни.

В связи с этим актуальность приобретает разработка и внедрение инновационных образовательных программ, интегрирующих оздоровительные технологии в процесс физического воспитания студентов. По мнению исследователей, данные программы должны учитывать современные научно-методические разработки в области физиологии, биомеханики и психологии спорта [9]. В основе таких программ должны лежать принципы

индивидуализации, доступности и мотивированности студентов в области здорового образа жизни. В свою очередь, для мониторинга результатов применения оздоровительной физической культуры в вузе необходима разработка критериев оценки внедряемых оздоровительных технологий, основанных на показателях физического состояния, психоэмоционального благополучия и академической успеваемости студентов [9, с. 204].

Историография темы достаточно обширна и включает в себя труды как отечественных, так и зарубежных авторов. Методические аспекты применения оздоровительных элементов в курс физической культуры вуза рассмотрены в работах таких авторов, как Л.В. Беляев, А.Г. Скалозуб [1], И.В. Григорьева, Е.Г. Волкова [2], Ю.В. Коричко, О.П. Власова [3], Н.В. Космачева [4], И.М. Смухи, И.В. Полякова [9] и др.

Отдельные аспекты внедрения оздоровительной физкультуры в зарубежных странах представлены в эмпирических исследованиях таких авторов, как Г. Грибан, О. Харлинска [11], С. Кокко, А. Мартин, М. Крон, А. Бауман, М. Далстромис [12], Лин Нго [13], А. Лях [14], А. Наима, И. Аль-Дин [15] и др.

## Зарубежный опыт внедрения оздоровительных элементов в преподавание физической культуры в вузе

Проведенное исследование позволило выявить, что, в контексте западноевропейских образовательных систем, Германия и Франция представляют собой показательные примеры интеграции оздоровительных элементов в физическое воспитание студентов вузов. В частности, в Германии акцент делается на индивидуализации тренировочного процесса и профилактике заболеваний, связанных с малоподвижным образом жизни, характерным для академической среды. В ряде немецких университетов, например, в Берлинском университете Гумбольдта, Медицинском университете Шарите, во Фрайбургском университете практикуется модульный подход к преподаванию физической культуры, где студентам предлагается широкий выбор дисциплин, ориентированных на различные аспекты здоровья: от кардио-тренировок до релаксационных техник [11, с. 132]. При этом особое внимание уделяется формированию у студентов мотивации к регулярным занятиям физическими упражнениями и ответственности за собственное здоровье.

Французская модель внедрения оздоровительных элементов в физическое воспитание в вузе базируется на концепции «спорта для всех» (sport pour tous), подразумевающей равный доступ к физической активности для всех студентов, вне зависимости от их физической подготовки и социального статуса. В рамках данной

концепции французские университеты активно развивают инфраструктуру для занятий спортом, организуют спортивные клубы и секции, а также проводят массовые спортивные мероприятия [12, с. 141]. Например, Парижский национальный университет (Пантеон-Сорбонна) предлагает программы физической культуры, которые включают элементы, направленные на улучшение функционального состояния организма, снижение уровня стресса и формирование здорового образа жизни студентов [11, с. 123]. Интеграция оздоровительных элементов (santé) в физическое воспитание во Франции рассматривается как неотъемлемая часть академического процесса, способствующая повышению успеваемости и улучшению общего самочувствия студентов [12, с. 138].

В западноевропейских странах активно используются информационные технологии для мониторинга физической активности студентов и предоставления персонализированных рекомендаций по тренировкам и правильному питанию. Онлайн-платформы и мобильные приложения позволяют студентам отслеживать прогресс физических нагрузок, а также получать обратную связь от преподавателей физической культуры. Данный подход способствует повышению осознанности студентов в отношении своего здоровья и мотивирует студентов к регулярной физической активности.

В Соединенных Штатах и Канаде интеграция оздоровительных элементов в программы физического воспитания в вузах прошла длительный эволюционный путь, ориентированный на профилактику заболеваний и повышение качества жизни студентов. Изначально акцент делался на традиционных спортивных дисциплинах и развитии физической силы и выносливости. Однако, начиная с 1970-х годов под влиянием исследований, демонстрирующих связь между малоподвижным образом жизни и ростом хронических заболеваний, в политике большинства американских университетов произошел сдвиг в сторону оздоровительной направленности физического воспитания. Данная тенденция отразилась во внедрении курсов, ориентированных на формирование здорового образа жизни, таких, как здоровое питание, управление стрессом и индивидуальное планирование физической активности [13, с. 25].

Теперь такие вузы Америки, как Колумбийский университет, Массачусетский технологический университет и Медицинская школа Гарварда активно используют модели, основанные на оценке физической подготовленности студентов уже при поступлении, с последующим индивидуальным подбором программ физического воспитания, включающих традиционные виды спорта и занятия, направленные на развитие кардиореспираторной выносливости, силы, гибкости и скорости [14, с. 245]. Особое внимание уделяется образовательным компонентам, в рамках которых студенты изучают принципы

физиологии упражнений, биомеханики и нутрициологии. Примером является модель «Health at Every Size» (HAES), практикуемая в Медицинской школе Гарварда, акцентирующая внимание на улучшении здоровья и самочувствия независимо от веса и внешнего вида студента.

Канадский опыт характеризуется более широким применением практик, ориентированных на психическое здоровье и благополучие. В частности, в университете Торонто предлагаются курсы оздоровительной физической культуры, включающие медитацию, йогу и другие техники релаксации, направленные на снижение уровня стресса и тревожности. В эмпирических исследованиях подчеркивается роль физической активности как средства повышения самооценки и улучшения социальных навыков.

Программы канадских вузов часто включают элементы групповых занятий, направленных на формирование чувства общности среди студентов [15, с. 38]. В США и Канаде также активно используются современные технологии, такие, как фитнес-трекеры и мобильные приложения для мониторинга физической активности и мотивации студентов. В Стенфордском университете создаются интерактивные платформы, предоставляющие доступ к персонализированным программам тренировок и рекомендациям по здоровому питанию. При этом для понимания эффективности курсов руководством университетов США и Канады постоянно проводится оценка эффективности внедренных оздоровительных физкультурных программ с целью дальнейшей оптимизации и адаптации к потребностям студентов.

## Выводы

По итогу проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. Успешное внедрение оздоровительных элементов в преподавание физической культуры в вузе требует комплексного подхода, включающего изменение образовательных стандартов, модернизацию учебных программ, развитие инфраструктуры, повышение квалификации преподавателей и активное вовлечение студентов в процесс физического воспитания. Примеры таких стран - Германия и Франция, где акцент делается на индивидуальный подход к студентам и формирование мотивации к занятиям физической культурой на протяжении всей жизни. В США и Канаде активно используются фитнес-программы и создаются благоприятные условия для занятий спортом на кампусе, которые демонстрируют высокую эффективность в повышении физической активности показателей здоровья студентов.
2. Ключевыми факторами успешной адаптации зару-

бежного опыта при внедрении оздоровительных элементов в курсы физической культуры российских вузов являются: интегрированный подход, сочетающий теоретические знания и практические навыки; гибкость учебных программ, согласующихся с индивидуальными потребностями и

интересами студентов. Для успешной адаптации зарубежного опыта также необходимо использование современных технологий и инновационных методов обучения; создание благоприятной социокультурной среды, поддерживающей здоровый образ жизни.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев, Л.В., Скалозуб, А.Г. Оздоровительная и адаптивная физическая культура в вузе: медико-биологические аспекты физической культуры и спорта в вузе // Актуальные проблемы теории развития физической культуры и спорта в вузе. Материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Иркутск, 2024. – С. 125-129.
2. Григорьева, И.В., Волкова, Е.Г. Физическая культура. основы оздоровительной физической культуры в вузе. – Воронеж, ВГУ. – 2023. – 184 с.
3. Коричко, Ю.В., Власова, О.П. Отношение студенток к занятиям физической культурой и спортом в вузе с применением средств оздоровительного фитнеса // Теория и практика физической культуры. – 2022. – № 10. – С. 78-79.
4. Космачева, Н.В. Упражнения на фитболе, как средство оздоровительной и лечебной физической культуры в период смешанного обучения студентов вузов // Актуальные вопросы физического и адаптивного физического воспитания в системе образования. Сборник материалов III Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – 2021. – С. 238-241.
5. Першин, Ю.Л. Организация занятий по физической культуре в условиях дистанционного обучения / Ю.Л. Першин, А.М. Сурков, Л.А. Нюрксне // Физическая культура и спорт в высших учебных заведениях: актуальные вопросы теории и практики: Материалы национальной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 16–18 ноября 2021 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный аграрный университет, 2021. – С. 433-437.
6. Гежа, Р.В. Реализация физического воспитания студентов, ориентированного на приоритет здоровья / Р.В. Гежа, О.В. Антипов, Ю.Л. Першин // Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии, биотехнологии и экспертизы сырья и продуктов животного происхождения : Сборник трудов 2-й Научно-практической конференции, Москва, 23 июня 2023 года / Под общей редакцией С.В. Полябина, Л.А. Гнездиловой. – Москва: Сельскохозяйственные технологии, 2023. – С. 613-614.
7. Комин, С.В. Особенности смешанной формы занятий по физической культуре в непрофильном вузе / С.В. Комин, Ю.А. Ковалева, М.В. Куликова // Современная Российская наука: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции. В 2 частях, Пенза, 12 декабря 2023 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – С. 191-193.
8. Антипов, О.В. Влияние цифровых технологий на мотивацию обучающихся к занятиям физической культурой / О.В. Антипов, М.В. Куликова, Р.В. Гежа // Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии, биотехнологии и экспертизы сырья и продуктов животного происхождения: Сборник трудов 3-й Научно-практической конференции, Москва, 28 июня 2024 года. – Москва: ООО «Издательство «Сельскохозяйственные Технологии», 2024. – С. 523-524.
9. Смухи, И.М., Полякова, И.В. Применение мобильных технологий в оздоровительной физической культуре в педагогическом вузе // Актуальные вопросы физического воспитания молодежи и студенческого спорта. Сборник трудов VII Всероссийской научно-практической конференции. – Саратов, 2024. – С. 203-207.
10. American College of Sports Medicine. ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription (10th ed.). Wolters Kluwer Publisher, 2018. – 204 p.
11. Gryban, G., Harlinska, O. The formation of the healthy lifestyle behaviors of higher education institution students by means of physical culture and health-improving activities // Humanities studies. – 2022. – № 1. – pp. 122-135.
12. Kokko, S., Martin, A., Crone, M.R., Bauman, A., Dahlstromis, M. Cross-national comparison of physical activity guidelines: prevalence of compliance and time trends. American Journal of Preventive Medicine. – 2011. – № 41(2). – pp. 138-145.
13. Leen Ngo. The Impact of Physical Culture and Sports on Health and Quality of Life // Sports and Modern Culture. – 2023. – № 7. – pp. 24-48.
14. Lyakh, A. Organization of physical culture and health-improving activity of students in the process of developing their competitiveness // Humanities studies. – 2021. – № 3. – pp. 244-248.
15. Naima, A., Al Din, I. Digital physical culture and health technologies // Conference: The fifth International Conference of Humanities and Social Sciences. – 2024. – pp. 37-49.
16. World Health Organization (WHO). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Geneva: World Health Organization (2020). URL: <https://www.who.int/publications/item/9789240015128> (access date: 20.02.2025).

© Суханова Елена Юрьевна (lena.suxanova@yandex.ru), Антипов Олег Владимирович (antipov\_ov@bk.ru), Гежа Роман Валерьевич (gezha.r@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КРИЗИСЫ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕРВИЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

### PSYCHOLOGICAL CRISES AND WAYS TO OVERCOME THEM IN THE PROCESS OF PRIMARY STUDENTS PROFESSIONALIZATION

**G. Khakimova**  
**L. Son**  
**E. Protasov**  
**E. Kondratyev**  
**I. Boronikhina**

**Summary:** The relevance of the study is related to the issue of psychological crises that students face during their studies at the university (at the stage of primary professionalization). The problem is of increased interest to researchers around the world, many scientists are aware that avoiding crises threatens the student with the failure of professional development and the collapse of professional hopes. However, there is little research on this issue, not all works highlight and study the stages of psychological crises, and measures to help students from universities and teachers to constructively overcome psychological crises are not presented.

**Aim.** Identify and detail the stages of psychological crises during the training of students at the university, present ways to overcome them for successful professional self-realization and restructuring of the semantic structures of the professional consciousness of students.

**Scientific novelty/theoretical and/or practical relevance.** Stages are presented and described, the features of each stage of psychological crises of students in the process of primary professionalization are detailed, measures of assistance from the teaching staff and the university are proposed, as well as ways to constructively overcome them to move to a new level of professional development of the individual.

**The results of the study** reveal the psychological side of crises at the stage of early adulthood and professional self-determination of students, show insufficient awareness of students when choosing a future profession during their studies at the university.

**Conclusions.** The study showed that at the stage of primary professionalization, students are faced with psychological crises, the restructuring of the semantic structures of professional consciousness. These crises cannot be ignored, for their constructive overcoming, psychological and pedagogical methods of influence are needed, leading to the correction of the socio-psychological position of the student's personality and the transition to a higher level of professional development.

**Keywords:** psychological crisis, primary professionalization, professional formation, constructive overcoming of crises, professional consciousness, socio-psychological position.

**Хакимова Гульнара Ахметхабибовна**

Кандидат педагогических наук, доцент,  
Набережночелнинский государственный педагогический  
университет  
gulnaranv09@rambler.ru

**Сон Людмила Петровна**

Доктор филологических наук, профессор, Национальный  
исследовательский университет МЭИ (г. Москва)  
luciason@mail.ru

**Протасов Евгений Борисович**

Преподаватель, Российский государственный социальный  
университет (г. Москва)  
chorda@yandex.ru

**Кондратьев Евгений Геннадьевич**

Преподаватель, Российский государственный социальный  
университет (г. Москва)  
porvateree@yandex.ru

**Боронихина Ирина Олеговна**

Старший преподаватель, Российский  
Биотехнологический Университет (г. Москва)  
boronikhinaio@mgupp.ru

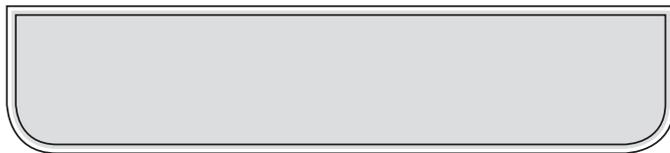
**Аннотация:** Актуальность исследования связана с вопросом психологических кризисов, с которыми сталкиваются студенты в процессе обучения в вузе (на этапе первичной профессионализации). Проблема вызывает повышенный интерес исследователей во всем мире, многие ученые осознают, что уход от кризисов грозит студенту несостоятельностью профессионального становления и крахом профессиональных надежд. Однако, исследований по данной проблематике достаточно мало, не во всех работах выделяются и исследуются этапы психологических кризисов, не представлены меры помощи студентам со стороны вузов и преподавателей для конструктивного преодоления кризисов психологического характера.

**Цель.** Выделить и детализировать этапы психологических кризисов во время обучения студентов в вузе, представить способы их преодоления для успешной профессиональной самореализации и перестройки смысловых структур профессионального сознания студентов.

**Научная новизна / теоретическая и/или практическая значимость.** Представлены и описаны этапы, детализированы особенности каждого этапа психологических кризисов студентов в процессе первичной профессионализации, предложены меры помощи со стороны преподавательского состава и вуза, а также способы их конструктивного преодоления для перехода на новый уровень профессионального развития личности.

**Результаты исследования** выявляют психологическую сторону кризисов на этапе ранней взрослости и профессионального самоопределения студентов, показывают недостаточную осознанность студентов при выборе будущей профессии в процессе обучения в вузе.

**Выводы.** Исследование показало, что на этапе первичной профессионализации студенты сталкиваются с кризисами психологического характера, перестройкой смысловых структур профессионального сознания. Данные кризисы нельзя игнорировать, для их конструктивного преодоления необходимы психолого-педагогические способы воздействия, ведущие к коррекции социально-психологической позиции личности студента и перехода на



## Введение

**П**рофессиональное становление личности студента в процессе обучения (на этапе первичной профессионализации) является одной из ключевых задач современного высшего образования. Актуальность данной проблемы подтверждается рядом исследований российских и зарубежных авторов, которые отмечают, что при выборе профессии для большинства выпускников школ ценности профессиональной самореализации не являются предпочтительными, «решающим критерием выбора профессии для 75 % первокурсников является доступность обучения, 25% студентов уходит из университета на 1-3 курсах, поняв, что совершили ошибку с выбором профессии, или переводятся на другую специальность, 30% студентов к 3 курсу еще до конца не определились с выбором профессии» [12].

По данным сайта [career.ru](http://career.ru), довольных выбранной специальностью на первом курсе - 44 %, на втором - 32 %, на третьем - 22 %, а к выпуску - всего лишь 20 %. Эти данные показывают, что «современные молодые люди не мотивированы на получение профессии в период обучения в вузе, не осознают предназначения профессионального образования и его ценности для их личностного развития» [2; 13, с. 5]. Данное обстоятельство идет вразрез с самой сущностью образовательной среды университета, которая, по мнению российских и зарубежных исследователей, играет важнейшую роль в процессе становления профессионализации личности студента.

Данное исследование рассматривает психологическую составляющую кризиса профессионального развития студентов во время обучения в вузе (на этапе первичной профессионализации). Обзор исследований демонстрирует повышенный интерес к данной проблематике, многие ученые осознают, что кризисы психологического характера нельзя игнорировать, уход от кризисов грозит студенту несостоятельностью профессионального становления. Это отмечают в своих работах Л.И. Анцыферова, Н.В. Гришина, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.Н. Илюшина, Н.В. Ялаева а также зарубежные исследователи R. Merton, J.-O. Fors, R. Bridgstock, D. Jackson [9; 10; 20; 24; 26]. Однако, исследований по данной проблематике достаточно мало, не во всех работах выделяются и исследуются этапы психологических кризисов, не представлены меры помощи студентам со стороны вузов и преподавателей для их конструктивного преодоления.

более высокий уровень профессионального развития.

*Ключевые слова:* психологический кризис, первичная профессионализация, профессиональное становление, конструктивное преодоление кризисов, профессиональное сознание, социально-психологическая позиция.

Целью данного исследования являются ответы на следующие вопросы:

1. Какие этапы психологических кризисов во время обучения студентов в вузе можно выделить и каковы основные характеристики каждого этапа?
2. Какие конструктивные способы преодоления психологических кризисов может предложить вуз для успешной профессиональной самореализации и перестройки смысловых структур профессионального сознания студентов?

## Феномен «психологический кризис» на этапе первичной профессионализации студентов

Кризис (в переводе с древнегреческого «решение, поворотный пункт») — это переворот, переходное состояние, перелом, при котором существующие средства достижения целей становятся неподходящими, в результате чего у человека возникают трудности и проблемы.

Психологи выделяют множество разных классификаций кризисных ситуаций в жизни человека. Согласно Э. Эриксону, «каждая психосоциальная стадия сопровождается кризисом – поворотным моментом в жизни индивидуума, который возникает как следствие достижения определенного уровня психологической зрелости и социальных требований, предъявляемых к индивидууму на этой стадии» [18, с. 107]. Н.О. Садовникова в своем исследовании подчеркивает, что «кризис личности представляет собой неравновесное состояние, некую «переходную» точку, точку бифуркации, прохождение которой предопределяет дальнейшую траекторию развития личности в профессии и либо обеспечивает переход на следующую стадию профессионального становления, либо приводит к стагнации, профессиональной деградации» [15].

Авторы данного исследования рассматривают психологические кризисы как неизбежное явление на этапе первичной профессионализации студентов. Как отмечает Э.Ф. Зеер «этот процесс сопровождается периодами регресса, дезадаптации, стагнации, кризисами, деформациями, а в отдельных случаях и деградацией человека» [9, с. 122]. В исследовании В.А. Ганзена и Л.А. Головей сказано, что «в возрасте 19–21 года проходит граница между детской и взрослой стадиями развития. Завершается главная фаза биологического развития, отмечаются пики всех видов чувствительности, а также психофизиологических, психических и интеллектуальных функций,

завершается формирование высших эмоций и самосознания» [6]. К. Юнг считает, что кризисным моментом возрастного периода 18-21 года является «столкновение человека с требованиями реальной жизни; иллюзии, контрастирующие с реальностью, приводят к распаду детской веры и оптимизма» [19]. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев подчеркивают, что «психологическая сущность кризиса вхождения во взрослость связывается с переходом в новую ценностно-смысловую общность взрослых людей, что предполагает сепарацию, индивидуализацию, самореализацию, осознание и принятия ответственности – параметры, отличающие взрослого от ребенка и юноши» [16; 17]. С мнением российских исследователей соглашаются и зарубежные ученые, считающие, что начало периода ранней взрослости совпадает с началом профессионального обучения, со сменой статуса молодого человека – он становится студентом. Г. Шихи называет данный этап периодом «вырывания корней», когда одна часть молодого человека пытается стать индивидуальностью, а другая – обеспечить свою безопасность и комфорт. Данное мнение разделяет А.А. Angelovsky, считающий «психологический кризис является важным этапом становления личности» [21]. R. Merton в своем исследовании о профессионализации студентов-медиков утверждает, что «содержанием процесса профессионального становления является привитие студентам правильных профессиональных ориентаций (так называемая мягкая трансформация абсолютных качеств личности)» [24].

Авторы данного исследования рассматривают «психологический кризис» на этапе профессионального становления студента во время обучения в вузе, как часть общего адаптационного процесса вхождения во взрослость, связывают его как с началом первичной профессионализации, так и со формированием собственного образа жизни.

#### Этапы психологических кризисов во время обучения студентов в вузе. Способы конструктивного преодоления кризисов

Исследования, проведенные в области психологических кризисов студентов, показали, что сам феномен «психологический кризис» уникален, «его прохождение зависит от многих факторов, таких как индивидуально-типологические особенности, социальное окружение, профессиональные цели и ожидания» [5, с. 37; 25, с. 240].

Л.А. Головей в своем исследовании выделяет «три кризисных этапа, с которыми сталкиваются студенты: кризис первокурсника, кризис середины обучения, кризис окончания обучения» [7]. С данным мнением соглашается ряд российских исследователей – О.В. Ведута, М.Н. Булаева, В.Ю. Ершов, Р.В. Багдасарян. В.Р. Манукян также выделяет три этапа психологических кризисов и

дает им следующие названия – «этап адаптации, кризис профессиональной идентичности студентов третьекурсников и кризис профессиональной адаптации у выпускников» [4, с. 72]. Группа исследователей из Гонконга во главе с H. Chui считает, что психологические кризисы студентов проходят в несколько этапов, а «их преодоление способствует активации интеллектуальной деятельности человека, стимулирует нахождение новых средств и способов выхода из создавшейся сложной ситуации» [22].

Авторы данного исследования выделяют следующие этапы психологических кризисов на этапе первичной профессионализации студентов:

- **Кризис начала обучения (кризис первокурсника).** Этот этап связан с адаптацией студентов к новой жизни, новой среде и новым условиям. Это период, когда студенты сталкиваются с рядом трудностей, таких как поиск и определение собственной ниши в новом коллективе, взаимодействие с членами нового коллектива, необходимость изменения привычного образа жизни, «перестройка эмоциональных отношений в рамках нового статуса, приобретение новых ролей» [3]. В этот период студенты часто испытывают чувство одиночества, неуверенности в своих силах и способностях. Они могут столкнуться с «трудностями в организации своего времени и учебного процесса, с трудностями социальной адаптации» [7; 8]. На данном этапе в качестве способа преодоления кризиса в вузе необходимо помочь студенту сформировать адекватное представление о выбранной специальности. С этой целью ряд исследователей предлагают вузам обратить особое внимание на «профессионально ориентированную насыщенную образовательную среду, активное взаимодействие с носителями профессиональных стандартов, ценностей и моделей поведения в учебном процессе и на практике» [23, с. 389]. Это может найти отражение в организации мастер классов, встреч с представителями профессий, экскурсий на предприятия. При успешном разрешении кризиса начального этапа у студентов происходит становление важных профессиональных качеств, развитие профессиональной направленности, формирование способностей к самоорганизации собственной учебной деятельности и жизни в целом.
- **Кризис середины обучения (2-3 курс)** — это период, когда студенты уже привыкли к учебному процессу, но начинают испытывать некую усталость и монотонность. Некоторые исследователи считают, что на данном этапе студенты сталкиваются «с трудностями формирования профессиональной идентичности» [4]. К середине обучения многие студенты возвращаются к вопросу о правильности выбора вуза, специализации, про-

фессии; «часто возникает когнитивный конфликт, связанный с несовпадением еще абитуриентских представлений и обретенного в процессе обучения более реального видения профессии» [14]. О.В Ведуа предлагает проводить на данном этапе психологические тренинги, повышающие мотивацию студентов, и делать акцент на совместную работу куратор - студент, постепенно подводя студентов к самостоятельной деятельности. Е. Enns, и М. Shapovalova считают, что на данном этапе необходим ряд мер, направленных на «закрепление позиции субъекта в образовательной и профессиональной деятельности, повышение субъективной значимости профессии, эмоционально-положительное отношение к профессии и к себе как к профессионалу» [23, с. 392]. Авторы исследования поддерживают данную точку зрения, выступая за повышение уровня мотивации овладения профессиональными компетенциями путем проведения аудиторных и внеаудиторных занятий, дифференцируя студентов на группы в зависимости от уровня профессиональной мотивации после производственной практики. Успешное разрешение кризиса середины обучения характеризуется повышением степени ответственного отношения к профессиональному обучению, формированием направленности на личностное и профессиональное саморазвитие.

- **Кризис окончания обучения (4-5 курс)** — это период, когда студенты готовятся к завершению обучения и поиску работы. На данном этапе происходит профессиональная адаптация выпускников, студенты испытывают тревогу перед будущим, страх перед неизвестностью, неуверенность в полученных знаниях, навыках и способности найти достойную работу. В этот период «студенты должны принимать важные жизненные решения, что может вызвать дополнительный стресс» [16; 17]. На данном этапе происходит «изменение удовлетворенности будущей профессией вследствие изменения представления о профессии и изменения потребностей» [1]. Если в процессе обучения в вузе предыдущие кризисы не были конструктивно разрешены, «данный кризис будет протекать более тяжело, усугубляясь несформированной профидентичностью и отчуждением от профессии» [11]. В.Р. Манукян считает, что на данном этапе психологическое содержание и выраженность кризисных переживаний у студентов имеет высокую индивидуальную вариативность, и

предлагает выделить две группы студентов: «благополучную» – успешно справляющиеся с кризисными переживаниями и группу «с высокой выраженностью кризисных переживаний». Авторы исследования соглашаются с предложенной вариативностью и считают, что изучение значимых различий в личностных характеристиках между студентами вышеуказанных групп позволит определить способы преодоления кризисов психологического характера на этапе окончания обучения в вузе [4, с. 74].

Таким образом, в процессе своего профессионального развития на этапе получения высшего профессионального образования студенты проходят через три этапа психологических кризисов, которые могут привести к позитивным или негативным тенденциям профессионального развития, в связи с чем особое внимание вузов должно быть сконцентрировано на конструктивных способах их преодоления.

#### Заключение

Проведенное исследование показало, что на этапе первичной профессионализации студенты сталкиваются с кризисами психологического характера, перестройкой смысловых структур профессионального сознания. Данные кризисы нельзя игнорировать, для их конструктивного преодоления необходимы психолого-педагогические способы воздействия, ведущие к коррекции социально-психологической позиции личности студента и перехода на более высокий уровень профессионального развития.

Данное исследование доказало, что кризисы как закономерные явления развития личности, изменяют темп и вектор профессионального становления студентов. При этом важными условиями преодоления кризисов выступают такие способы, как формирование познавательной мотивации, адекватные учебные цели, профессиональное субъектно-ориентированное обучение, направленность личности на овладение конкретной профессией. Исходя из признания значимости повышения профессионального статуса будущих специалистов, вузам важно выявлять их индивидуальные особенности на этапе первичной профессионализации, разрабатывать способы, влияющие на мотивацию и ориентацию на определенный, наиболее подходящий вид профессиональной деятельности, показывать социальные и экономические преимущества будущей профессии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Афоньшина И.В., Яцунова Е.Б. Изучение синдрома эмоционального выгорания у студентов на разных ступенях обучения // Психология человека в современном мире. Т. 4 / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, В.В. Знакова, О.И. Александрова. М., 2009.

2. Боронихина И.О. Первичная профессионализация студентов: факторы, барьеры и риски // Журнал Работа и Карьера. – 2024. –3(3). <https://doi.org/10.56414/jeas.2024.3.82>
3. Бузина, Д.О. К вопросу о кризисах профессионального развития на этапе получения высшего профессионального образования / Д.О. Бузина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 6. – EDN PHZMCC.
4. Булаева, М.Н. Особенности проявления жизнестойкости студентов / М.Н. Булаева, В.Ю. Ершов, Р.В. Багдасарян // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-1. – С. 72-75. – EDN BLDJFF.
5. Гайнанова, А.Р. Профессиональное самоопределение студентов на начальном этапе обучения в вузе / А.Р. Гайнанова // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. – 2019. – № 2(6). – С. 37-43. – EDN ESGALO.
6. Ганзен В.А., Головей Л.А. К системному описанию онтогенеза человека // Психология развития. СПб., 2001.
7. Головей, Л.А. Кризисы развития субъекта деятельности на начальных этапах профессионализации / Л.А. Головей // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2016. – № 4. – С. 47-54. – EDN YQFMTX.
8. Головей Л.А., Петраш М.Д. К проблеме становления субъекта деятельности // Психология самореализации личности / Отв. ред. Л.А. Коростылева. СПб.: СПбГУ, 2007. С. 23–35.
9. Зеер, Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования / Э.Ф. Зеер // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 5. – С. 122-127. – EDN PNYBUR.
10. Илюшина, Н.Н. Субъектность будущего учителя как педагогическая ценность и психологическая основа учебного творчества / Н.Н. Илюшина // Научное исследование как фактор совершенствования современного педагогического, дошкольного и школьного образования : материалы научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов, 16-18 апр. 2009 г. / Департамент образования г. Москвы, Гос. образовательное учреждение высшего проф. образования г. Москвы «Московский гор. пед. ун-т (ГОУ ВПО МГПУ)»; [сост. и отв. ред. С.Н. Вачкова]. – Москва: ГОУ ВПО МГПУ, 2009. – С. 15-18. – EDN KBLZAY.
11. Каргина, А.Е. Особенности представлений обучающихся выпускных курсов о трудных жизненных ситуациях в будущей профессиональной деятельности и о способах их преодоления / А.Е. Каргина, И.С. Морозова, З.В. Крецан // Психолого-педагогические исследования. – 2021. – Т. 13, № 1. – С. 117-130. – DOI 10.17759/psyedu.2021130108. – EDN VJXWJL.
12. Козилова, Л.В. Профессиональное становление студентов в условиях образовательной среды педагогического университета / Л.В. Козилова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – № 5. – С. 25-30. – DOI 10.17513/srps.2323. – EDN ZZKNMH.
13. Любачевский, И.А. Формирование жизнестойкости как характеристика личности / И.А. Любачевский // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2023. – Т. 12, № 7-1. – С. 5-14. – DOI 10.34670/AR.2023.23.70.001. – EDN WHIUUV.
14. Родыгина, У.С. Психологические особенности развития профессиональной идентичности студентов - будущих психологов: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Родыгина Ульяна Сергеевна. – Киров, 2007. – 215 с. – EDN NOTPPX.
15. Садовникова, Н.О. Преодоление педагогами барьеров профессионального развития: деятельностный подход / Н.О. Садовникова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 659. – EDN SZVSL.
16. Слободчиков В.И. Переживание одиночества в контексте проблем психологической адаптации студентов психолого-педагогических вузов // Психологическая наука и образование. 2005. № 4. С. 71-77 // Психология обучения. – 2006. – № 7. – С. 21. – EDN HUVPSX.
17. Слободчиков, В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. – 400 с. – ISBN 978-5-7429-0732-9. – EDN VRRVH.
18. Эриксон, Э.Г. Идентичность: юность и кризис: учеб. пособие / Э.Г. Эриксон; Э. Эриксон; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых; пер. с англ. [Андреева А.Д. и др.]. – 2-е изд. – Москва: Флинта [и др.], 2006. – (Библиотека зарубежной психологии). – ISBN 5-89349-860-7. – EDN QXPMCL.
19. Юнг, К. Проблемы души нашего времени / К. Юнг. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 352 с. – ISBN 5-318-00683-3. – EDN SDPWTR.
20. Ялаева, Н.В. Исследование мотивации студентов к изучению английского языка в юридическом вузе / Н.В. Ялаева, Е.В. Жеребцова // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 10. – С. 194-198. – EDN FDCYGV.
21. Angelovsky A.A. Personalization of the Personality. Social Agents of Primary and Secondary Professionalization // Siberian Pedagogical Journal – 2011 – V.7 – P. 70-80.
22. Chui H., Luk S., Koon Kan F., Huang Y., Referring students for professional psychological help: A qualitative study of teachers' experience in Hong Kong // Journal of School Psychology – 2023 – V. 99.
23. Enns E., Sharovalova M. Psycho-Pedagogical Model of Students' Professional Consciousness Development // Social and Behavioral Sciences – 2015 – V.214 – P. 385-392.
24. Merton, R. The focused interview: A manual for problems and procedures // Free Press: Columbia University Bureau of Applied Social Research // Merton, M. Fiske, L. Kendall. – 2008. – P. 195.
25. Opportunities to Increase the Efficiency of Universities' Research and Innovation Activities: Scientometric Evaluation of Researchers' Work under External Information Constraints / E. Akhmetshin, S. Makushkin, I. Abdullayev [et al.] // Qubahan Academic Journal. – 2024. – Vol. 4, No. 1. – P. 240-249. – DOI 10.48161/qaj.v4n1a258. – EDN LNDSKM.
26. Yalaeva, N.V. The main principles of developing students' language competence in English classes at a law school / N.V. Yalaeva, N.V. Sadykova // Modern Pedagogical Education. – 2021. – No. 7. – P. 108-111. – EDN VZPPXZ.

© Хакимова Гульнара Ахметхабибовна (gulnaranv09@rambler.ru), Сон Людмила Петровна (luciason@mail.ru), Протасов Евгений Борисович (chorda@yandex.ru), Кондратьев Евгений Геннадьевич (porvateree@yandex.ru), Боронихина Ирина Олеговна (boronikhinaio@mgupp.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ЧТЕНИЕ – ПЕРВООСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОШ

**Червоный Александр Михайлович**

Д. филол. н., профессор, Таганрогский институт имени  
А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»  
ckutrik@yandex.ru

### READING – AS THE PRIMARY BASIS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN A SECONDARY SCHOOL

**A. Chervony**

*Summary:* The article is devoted to the study of the role of reading as the most important factor of modern education. The article deals with the problems of teaching reading in a foreign language in the secondary school of the Russian Federation. The purpose of the work is to analyze the process of formation and improvement of reading skills at different stages of learning a foreign language at the secondary school. The paper emphasizes the importance of teaching reading as a primary basis of foreign language learning in secondary schools. The article considers the role of reading in the formation of speech foreign language competence, and also notes the importance of reading in the intellectual development and moral education of students.

*Keywords:* reading, text, learning, speech activity, skill, development, logic, memory, intellect.

*Аннотация:* Статья посвящена изучению роли чтения как важнейшему фактору современного образования. В статье рассматриваются проблемы обучения чтению на иностранном языке в средней общеобразовательной школе РФ. Целью работы является анализ процесса формирования и совершенствования навыков чтения на разных этапах изучения иностранного в СОШ. В работе отмечается важность обучения чтению как первоосновы обучения иностранному языку в СОШ. В статье рассматриваются роль чтения в формировании речевой иноязычной компетенции, а также отмечается важное значение чтения в интеллектуальном развитии и морально-нравственном воспитании учащихся.

*Ключевые слова:* чтение, текст, обучение, речевая деятельность, умение, развитие, логика, память, интеллект.

**Ч**тение – это чрезвычайно важный навык интеллектуальной деятельности человека разумного, человека современной эпохи.

Однако, в настоящее время педагоги, психологи, социологи бьют тревогу по поводу падения интереса к чтению. Падение интереса к чтению наблюдается во всем мире, в том числе и в России, тогда как совсем недавно – лет 30 назад Советский, а затем и Российская Федерация считались самыми читающими странами в мире. Это явление связано с политическими и социально-экономическими изменениями, происшедшими в стране и мире, а также способами подачи и объемами информации современными СМИ. В результате возросшей визуализации информации психологи заявляют о выработке и превалировании клипового мышления у современных людей и особенно у представителей молодого поколения. Поэтому одной из важнейших первостепенных задач, стоящей перед учителями гуманитарного цикла, и в первую очередь перед преподавателями словесности и иностранного языка, является задача привить учащимся любовь к чтению, книге, литературе, родному языку и языку иностранному.

Чтение – это сложный психофизиологический процесс, включающий в себя механизм устной звуковой репродукции определенной информации и ее осмысления.

Чтение – это особый вид речевой деятельности, который является одной из коммуникативных основ и вмещает в себе процессы речевой и мыслительной активности. Исходя из этого, обучение чтению включает в себя две стороны: техническую и смысловую. Техническая сторона связана с освоением механизмов чтения, а смысловая — с правильным пониманием содержания текста [8, с. 224].

Чтение – это цель и средство обучения учащихся иностранному языку.

### I. Чтение как цель обучения

Овладевая техникой чтения, учащийся проходит несколько этапов.

Обучающийся должен знать алфавит иностранного языка, графическое изображение всех букв, уметь соотносить букву/сочетание букв со звуком(и), читать по слогам, а затем произносить синтагмами, корректно интонировать предложение/фразу, понимать главную идею текста, вычленять детали.

Чтение требует концентрации внимания учащегося, усидчивости, знания правил чтения, понимания и осмысления прочитанного.

Чтение связано с внутренней и внешней речью человека. Актуализация внешней речи – факультативна, в то время как внутренняя речь – константна, поскольку читающий мысленно проговаривает текст.

Чтение предполагает наличие графически оформленного текста. Письменная форма передачи информации, письменность открывает путь человеку в иные миры [1]. Знакомство с книгой, с текстом художественной и научной литературой расширяет горизонты познания учащихся, делает их жизнь интеллектуально и эмоционально насыщенной, а учебу мотивированной, продуктивной и успешной.

Чтение несет в себе необыкновенной силы заряд интеллектуального развития человека и содержит мощный воспитательный потенциал. Недаром говорят: «Чтение – лучшее учение» и т.д. Писатель М. Горький говорил: «Всем хорошим во мне я обязан книгам». Чтение, влияет на образ мыслей человека, на его поведение, формирует взгляды и в целом способствует его совершенствованию как личности.

От тематики чтения, его идеологического содержания зависит морально-этический, интеллектуальный, религиозный облик человека, его речевой портрет. Перефразируя известное выражение, можно сказать: «Скажи, что ты читаешь, и я скажу, кто ты».

Чтение развивает зрительную и слуховую память человека, его воображение, работа с текстом способствует формированию логики мышления. Чтение обогащает человека духовно, оказывает воспитательное воздействие, дает информацию и знания об окружающем мире и обществе, способствует развитию критического мышления и рефлексии.

Выработать технические навыки чтения следует уже на начальном этапе изучения иностранного языка. Обучение чтению на иностранном языке проводится в тот период, когда учащиеся уже в должной мере владеют навыками чтения на родном – русском языке. В связи с этим учащимся можно опираться на сопоставление русских и французских букв, схожих по звучанию, прочтению и семантике слов.

Обучению чтению обычно предшествует вводно-фонетический курс, который знакомит учащихся с основами иностранного произношения и предваряет чтение на иностранном языке.

Обучение чтению должно начинаться с простых иностранных текстов, техника чтения вырабатывается и оттачивается в результате фонетических упражнений. В начальный период важна имитация звуков, интонации, произношения. Рекомендуется слушать и произносить

за диктором и учителем звуки, сочетания звуков, синтагмы, полные фразы, фрагменты текста и целый текст.

Таким образом, процесс чтения неразрывно связан с формированием и развитием навыков произношения. Выработка произносительных навыков происходит во многом посредством тренировочных упражнений в чтении на иностранном языке.

Чтение вслух позволяет отработать артикуляцию звуков, мелодику, ритм, интонирование иностранных фраз.

На уроках тренировка и контроль навыков чтения обычно проводится в следующем порядке:

1. Чтение вслух учащимися может проведено по образцу, прослушав чтение диктора или учителя;
2. Чтение вслух может быть проведено без образца, но быть подготовленным (учащиеся имеют возможность ознакомиться с текстом заранее и потренироваться в чтении дома или в классе);
3. Чтение вслух может быть реализовано без образца и без подготовки.

Заключительный вариант организации чтения используется при уже в достаточной степени сформированных навыках чтения на иностранном языке и в процессе контроля техники чтения и понимания прочитанного материала.

В методике существует значительное количество классификаций видов чтения в зависимости от целей, которые ставит перед собой читатель [10]. Наиболее полное, по нашему мнению, классификацию, вбирающую в себя основные интенции читателя, предлагает С.К. Фоломкина. Она выделяет четыре вида чтения: изучающее, ознакомительное, поисковое и просмотровое. Основным признаком, дифференцирующим данные виды чтения, является глубина понимания содержания текста [9, с. 30].

1. Изучающее чтение. Оно требует полного и точного понимания как основных, так и второстепенных фактов текста. Этот вид чтения используется для того, чтобы детально понять содержание материала и осмыслить его критически. Изучающее чтение подразумевает дальнейшее использование текста [9; 4, с. 96-103].
2. Ознакомительное чтение. Ознакомительный вид чтения представляет собой познавательное чтение, главная задача которого – понять основное содержание и отличить основную информацию от второстепенной [9, с. 31].
3. Просмотровое чтение. Этот вид используется при первичном ознакомлении с печатным источником (статьей, документом, патентом и т. д.) для того, чтобы получить примерное представление о его теме, выявить к какой общественно-полити-

ческой, хозяйственной, научной и т. д. области он относится, а также определить наиболее общий круг рассматриваемых вопросов. [8, с. 225-226].

4. Поисковое чтение. Поисковый вид чтения направлен на нахождение конкретной информации в тексте (определений, формулировок, цифровых данных, имен и т. д.). При этом текст в целом подвергается просмотровому чтению, а необходимый фрагмент изучающему. От правильного понимания элементов текста зависит качество и скорость выполнения данной задачи [7, с. 42].

Чтение – это практический навык, которым необходимо овладеть, практикуясь на различного типа текстах.

Текст (от лат. *textus* – ткань, сплетение, соединение) – объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность [5, с. 507].

В методике выделяют 3 этапа работы над текстом: первый этап – предтекстовый, второй этап – текстовый и третий этап – послетекстовый. Каждый этап в зависимости от уровня подготовки учащихся, степени практического владения иностранным языком имеет свои цели и задачи.

Обучение чтению нужно строить таким образом, чтобы каждый последующий этап логически вытекал и подкреплял предыдущий.

## II. Чтение как средство обучения иностранному языку в СОШ.

Чтение является одним из 4 видов речевой деятельности, овладеть которым необходимо при изучении иностранного языка в СОШ.

Чтение неразрывным образом связано с другими видами речевой деятельности: аудированием, говорением, письмом. Однако, по нашему мнению, оно первично по отношению к другим видам речевой деятельности, поскольку без навыков чтения в условиях отсутствия полноценной языковой среды сформировать и развить навыки остальных трех речевых действий практически невозможно.

По мнению Е.И. Пассова, чтение является базовым умениям при изучении как родного языка, так и иностранного, так как «оно открывает доступ к учебным и познавательным материалам, что является основным ресурсом при получении грамматической и лексической информации» [6, 32-36], поэтому целенаправленное обучение чтению в средней общеобразовательной школе является наиболее значимым и обязательным условием успешного освоения иностранного языка.

1. Чтение, особенно вслух очень важно и практически эффективно для развития практических навыков иноязычной речи.

Чтение вслух, прослушивание текстов в исполнении дикторов – носителей языка, а также чтение учителя способствует формированию и развитию аудитивных навыков учащихся.

2. Чтение значимо для формирования и совершенствования грамматических умений и навыков. В ходе чтения учащиеся знакомятся с построением иностранных фраз, грамматическими структурами иностранного языка, логикой текстового развертывания.
3. С помощью чтения текстов, книг, художественной и научной литературы учащиеся обучаются иностранному языку, развивают свои речевые навыки. Прочитав текст, учащиеся могут подготовить его пересказ, аргументировано выразить свое отношение к протагонистам и описываемым событиям. На основе содержания текста можно воссоздать ту или иную коммуникативную ситуацию, разыграть диалог героев и в заключение организовать дискуссию.
4. Работая над текстом, необходимо развивать также навыки письма, учащимся следует предложить письменно ответить на вопросы по тексту, составить резюме, изложить текст, написать эссе по теме, созвучной прочитанному тексту.
5. На продвинутом этапе работа над текстом дает возможность также проанализировать его лексическое наполнение, выявить стилистические особенности, тропы, фразеологизмы, сравнения, пословицы, поговорки и т.д.
6. На старшей ступени обучения чтение аутентичных иностранных текстов позволит узнать больше о стране изучаемого языка, его культуре, истории, традициях, что, безусловно, обогатит лингвокультурологический опыт обучающихся и доставит им эстетическое удовольствие.
7. Понимание прочитанного материала является конечным этапом в процессе чтения. Прагматическая цель чтения это получение определенной информации, но информация значима в том случае, когда она понята читателями.

Обычно понимание прочитанного на занятиях проверяется с помощью вопросов, путем выбора «верно» – «неверно» к предложенным предложениям, путем подстановки пропущенных слов и т.д. В процессе выполнения специальных заданий и обильного чтения навыки должны развиваться так, чтобы внимание читающего было сосредоточено на содержательно-смысловой стороне текста, что, собственно, и является целью данного вида деятельности [2, с. 161].

Смысловая переработка текста связана с решением

читателем проблемы понимания текста. Она предполагает включение таких мыслительных операций, как сравнение, анализ, синтез, обобщение и абстракция, а также умений смысловой переработки информации. Результатом этого является достижение необходимого уровня понимания текста.

Полноту и глубину понимания при этом составляют следующие умения:

- обобщать, выделять, соотносить факты;
- определить идею, оценить содержание, понять подтекст [3, с. 87].

Обучение чтению – процесс весьма длительный и трудоемкий. Изучение иностранного языка с помощью иностранного текста зиждется на тщательной и системной работе преподавателя и учащихся.

Важную роль играет отбор учебного материала для чтения. Тексты должны быть интересными по содержанию, соответствовать учебной программе и возрасту учащихся, а также уровню практического владения иностранным языком. Как показывает практика, текст для чтения не должен быть большим по объему и не затруднительным для понимания читателями. Он должен содержать небольшое количество незнакомых для учащихся слов. Занимательный, социально значимый сюжет, интрига, приключения, история тех или иных событий делают чтение увлекательным занятием, мотивирующим учащихся к дальнейшему изучению иностранного языка.

В младших классах для чтения рекомендуется использовать небольшие адаптированные аутентичные тексты, рассказы, считалочки, стихи, фрагменты народных французских сказок.

Средний этап обучения предполагают, безусловно, применение более сложных, более объемных и более разнообразных языковых материалов: небольших фрагментов литературных произведений, отрывки газетных статей, письма и т.д.

В старших классах материал для чтения качественно усложняется, используются значительные фрагменты текстов художественной литературы, тексты разных стилистических жанров: официально-делового, публицистического, разговорного.

Следует отметить: чтение – это важная часть самостоятельной работы учащегося. Так, домашнее чтение расширяет лексический запас учеников, учит их работать со справочными материалами, выбирать в рамках контекста нужное лексическое значение слова, составлять резюме и т.д.

По нашему мнению, чтение художественной, научно-технической, публицистической литературы должно стать насущной необходимостью для формирования интеллектуально развитого и воспитанного в гуманистических традициях молодого поколения нашей страны.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Барышников П.Н. Философия для лингвистов. Язык, сознание, реальность: горизонты смысла. Учебное пособие. – М.: ЛЕНАНД, 2013. – 384 с.
2. Гальскова Н.Д. и др. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: КНОРУС, 2017. – 390 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранного языка в школе. – М.: Просвещение, 2008. – 222 с.
4. Маслыко Е.А. и др. Настольная книга преподавателя иностранного языка авторы. – Мн.: Вышэйшая школа, 2004. – 522 с.
5. Николаева Т.М. Текст // Лингвистический энциклопедический словарь – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 683 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод в обучении иноязычному говорению: учебник 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
7. Слепцова М.А. Использование приемов обучения просмотровому виду чтения на уроках иностранного языка среднем этапе обучения (на материале УМК «Enjoy english 7» авторов М.З. Биболетовой, Н.Н. Трубаневой) // Новое слово в науке и практике. 2016. – № 25. – С. 41-45.
8. Смирнова М.В., Халезина О.П. Теоретические аспекты обучения различным видам чтения на уроках иностранного языка. – МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – С. 223-227.
9. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 1987. – 207 с.
10. Червоный А.М., Денискина И.Ю. Чтение и его виды в процессе обучения иностранному языку // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков в свете современных тенденций: мат. Всероссийской научно-практической конференции (Таганрог, 26 октября 2020 г.) / отв. ред. О.В. Кравец. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2021. – С. 159-163.

© Червоный Александр Михайлович (skutrik@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНИЧЕСКОГО ЧЕРЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИЗАЙНЕРОВ

Чжао Линна

Аспирант, ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», (г. Ростов-на-Дону)  
henanlingna@163.com

## AXIOLOGICAL POTENTIAL OF TECHNICAL DRAWING IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF TECHNICAL DESIGNERS

Zhao Lingna

*Summary:* The article is devoted to the problem of identifying the axiological potential of technical drawing in the professional training of future designers. The purpose of the study is to verify experimentally the assumption about the possibilities of forming value orientations of future technical designers in the process of mastering the content of the professional course in technical drawing. Materials and methods. This study used theoretical methods of scientific and pedagogical research: specific historical analysis, comparative analysis of materials on the problems of forming value orientations in the process of mastering technical drawing; general scientific methods: analysis, comparison, generalization for interpretation of the obtained data; teaching methods: project method; educational methods: example method, competition method for forming value orientations of students. A search carried out by keywords in the national information base of China and a search by keywords «formation of value orientations» in the E-library system to determine the degree of study of the problem. The empirical array of the study consists of scientific works of domestic and foreign teachers, state documents of China on the problems of education, formation and upbringing of personality. Results. The obtained results show that technical drawing, as an academic discipline, has certain possibilities for forming a system of values of future technical designers, if the work on explaining and demonstrating the significance of the above-mentioned professional values is purposefully organized.

*Keywords:* axiological potential, technical drawing, professional training, technical design, accuracy, responsibility, precision, ethical standards, value orientations, personal qualities.

*Аннотация:* Статья посвящена проблеме выявления аксиологического потенциала технического черчения в профессиональной подготовке будущих дизайнеров. **Цель исследования** заключается в опытно-экспериментальной проверке предположения о возможностях формирования ценностных ориентаций будущих технических дизайнеров в процессе освоения содержания профессионального курса технического черчения. **Материалы и методы.** В данном исследовании использованы теоретические методы научно-педагогических исследований: конкретно-исторический анализ, сравнительный анализ материалов по проблемам формирования ценностных ориентаций в процессе освоения технического черчения; общенаучные методы: анализ, сравнение, обобщение для интерпретации полученных данных; методы обучения: проектный метод; методы воспитания: метод примера, метод соревнования для формирования ценностных ориентиров обучающихся. Был осуществлен поиск, по ключевым словам, в национальной информационной базе Китая и поиск, по ключевым словам, «формирование ценностных ориентаций» в системе E-library для определения степени исследованности проблемы. Эмпирический массив исследования составляют научные работы отечественных и зарубежных педагогов, государственные документы Китая по проблемам образования, формирования и воспитания личности. **Результаты.** Полученные результаты показывают, что техническое черчение, как учебная дисциплина, обладает определенными возможностями формирования системы ценностей будущих технических дизайнеров при условии целенаправленно организованной работы по разъяснению и демонстрации значимости выше названных профессиональных ценностей.

*Ключевые слова:* аксиологический потенциал, техническое черчение, профессиональная подготовка, технический дизайн, аккуратность, ответственность, точность, нормы этики, ценностные ориентации, личностные качества.

### Введение

Одним из авторов концепции педагогической аксиологии является профессор Асташова Н.А., чьи многочисленные научные работы, появившиеся в начале 2000-х гг., раскрывают сущность педагогической аксиологии. Основу данной концепции составляют ценностные ориентации, которые автор рассматривает как важное средство развития человека, формирования профессионала, способного решать возникающие проблемы, а также как инструмент, балансирующий образовательную систему. Антюхов А.В., рассматривая специфику акси-

ологизации современного образования, утверждает, что ценностные ориентации, регулируя поведение и деятельность человека, определяют и направление разработки и реализации стратегии развития педагогического процесса в целом [1]. Для нашего исследования большее значение имеет позиция Асташовой Н.А., которая доказывает, что «ценностные ориентации способны проявляться на таких уровнях связей личности, как значение, отношение, цель, принцип, норма, идеал, которые отличаются силой выражения и глубиной осмысления аксиологических позиций [там же]. Осуществив поиск по ключевым словам «формирование ценностных ориентаций», в системе E-library, мы

обнаружили всего 147 работ за 1995-2024 гг., посвященных данной проблематике. Поиск в национальных информационных базах Китая обнаружил более 90 опубликованных статей, посвященных решению задач идеологического и политического воспитания в процессе изучения технического черчения. Недостаток внимания педагогов-практиков к вопросам реализации воспитательного и ценностного потенциала технических дисциплин обусловил наш исследовательский интерес к данной тематике.

### Литературный обзор

В последние годы преподавание идеологии и политики в образовательных учреждениях стало актуальной темой исследования на всех уровнях образования в Китае. Изучение технического черчения, являющегося основным базовым курсом практически для всех специальностей, связанных с машиностроением, представляет собой важную платформу для идеологического и политического воспитания молодежи, и многие отечественные ученые занимаются исследованием педагогического потенциала данной учебной дисциплины. Чу Юань и др. исследовали педагогическую практику и методы интеграции формирования системы ценностей будущих дизайнеров в содержание технического черчения, подчеркивая важность формирования у обучающихся таких личностных качеств-ценностей, как четкость, аккуратность и серьезность, командная работа, инновационное мышление и инженерная этика в процессе обучения [4-5; 7-8]. Чжан Тун изучил стратегии комплексной интеграции идеологии и политики в курсы геометрии и технического черчения, чтобы решить проблемы, связанные с сокращением учебных часов, и повысить уровень мотивации студентов к обучению и совершенствованию нравственных качеств [3]. Сун Си Янь исследовала, как реализовать цели идеологического и политического воспитания в процессе изучения технического черчения на уровне прикладного бакалавриата, а также пути повышения уровня эффективности идеологического и политического воспитания студентов-будущих дизайнеров [6]. Кроме того, Лю Цзин, Ван Гуйфэй, Ли Цзяо и другие также провели соответствующие исследования, посвященные решению задач идеологического и политического воспитания в процессе изучения технического черчения [2].

**Цель исследования** заключается в опытно-экспериментальной проверке предположения о возможностях формирования ценностных ориентаций будущих технических дизайнеров в процессе освоения содержания профессионального курса технического черчения.

### Материалы и методы

В данном исследовании использованы теоретические методы научно-педагогических исследований: конкретно-исторический анализ, сравнительный анализ материалов по проблемам формирования ценностных ориентаций в

процессе освоения технического черчения. Общенаучные методы: анализ, сравнение, обобщение для интерпретации полученных данных; методы обучения: проектный метод; методы воспитания: метод примера, метод соревнования для формирования ценностных ориентиров обучающихся.

Был осуществлен поиск, по ключевым словам, в национальной информационной базе Китая и поиск, по ключевым словам «формирование ценностных ориентаций», в системе E-library для определения степени исследованности проблемы.

Эмпирический массив исследования составляют научные работы отечественных и зарубежных педагогов, государственные документы Китая по проблемам образования, формирования и воспитания личности.

### Результаты

Для достижения цели исследования были определены экспериментальные (подгруппа а – 49 обучающихся и подгруппа b – 44 студента) и контрольная группы (45 респондентов). Следует заметить, что экспериментальная группа была разделена на две подгруппы для обеспечения качественного обучения (а и b) и, исходя из интересов образовательного процесса и удобства проверки результатов выполнения курсового проекта. Обобщенные результаты курсового проектирования обучающихся экспериментальных и контрольной групп представлены в таблице 1.

Наглядно сравнение результатов курсового проектирования по техническому черчению обучающихся экспериментальных групп (из двух подгрупп) и контрольной демонстрирует ниже рисунок 1.

Следует отметить, что в течение семестра с обучающимися экспериментальных подгрупп проводилась целенаправленная работа по разъяснению значимости тех профессиональных личностных качеств-ценностей, необходимых техническим дизайнерам. Преподаватели своим личным примером показывали соответствующее отношение к профессиональным обязанностям, системой текущего оценивания обучающихся стимулировали к повышению своих результатов обучения. Итогом выше указанной работы стало выполнение курсового проекта по техническому черчению.

### Обсуждение

В финальном (итоговом) проекте курса технического проектирования студентам было предложено выполнить чертежи редуктора. Эта работа позволяет на практике применить полученные знания и оценить результаты обучающихся и их отношение к заданию. После анализа результатов данной работы было установлено,

Таблица 1.

Результаты выполнения курсового проекта по техническому черчению.

Количество обучающихся		100-90	89-80	79-70	69-60	59-0
Экспериментальная группа а	49	20	24	4	1	0
		40,8%	49%	8,2%	2%	0
Экспериментальная группа b	44	18	22	4	0	0
		41%	50%	9%	0	0
Контрольная группа	45	2	8	18	17	0
		4,4%	17,8%	40%	37,8%	0

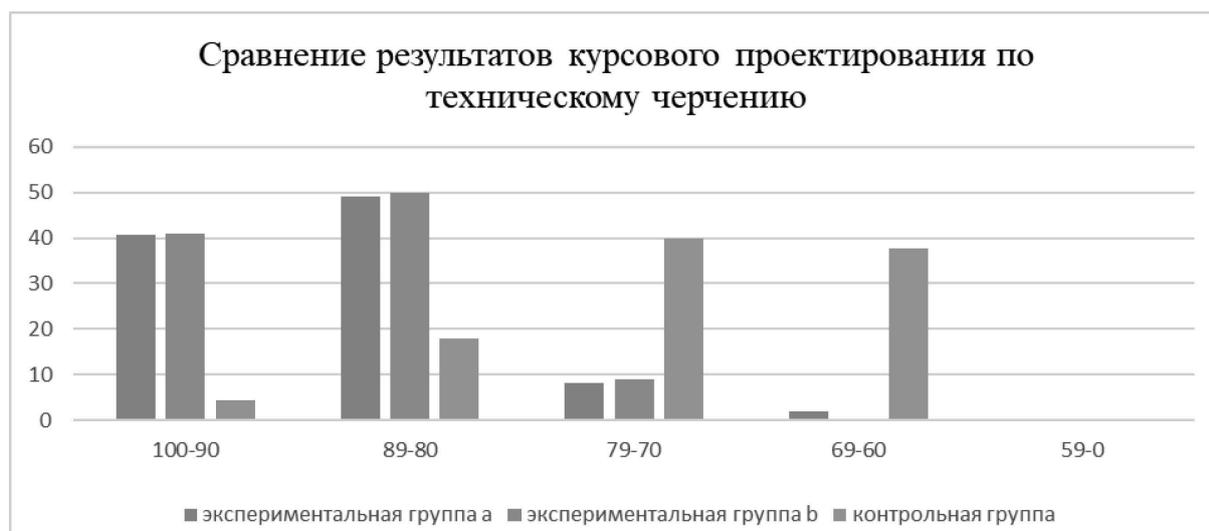


Рис. 1. Сравнение результатов курсового проектирования по техническому черчению экспериментальной и контрольной групп.

что в экспериментальных подгруппах больше студентов, получивших более 90 баллов; они отнеслись к выполнению работы более серьезно и тщательно, качество чертежей было высоким, точным и эстетичным. Большинство обучающихся экспериментальных подгрупп получили выше 80 баллов, в то время как в контрольной группе большинство оказалось с оценками ниже 70 баллов. Это свидетельствует, что у студентов экспериментальных групп уровень сформированности профессиональных качеств-ценностей оказался значительно выше, они проявили больше терпения и настойчивости в работе и стремления преодолеть возникающие трудности.

В процессе обучения студенты экспериментальных подгрупп более активны, инициативны, задают больше вопросов и отвечают на них, а степень выполнения домашних заданий и своевременности их подачи на проверку значительно выше, чем в контрольной группе, о чем свидетельствуют результаты опросов преподавательского состава, работающего с данными обучающимися. В рабочих заданиях студенты экспериментальных подгрупп уделяют больше внимания деталям и стремятся при их выполнении к более высокой точности в черчении; например, при указании размеров они многократно перепроверяют данные, и процент ошибок у них значи-

тельно ниже, чем у студентов контрольной группы. При выполнении сложных чертежных заданий студенты экспериментальной группы охотнее тратят время и силы на изучение материала, легко не сдаются, демонстрируя настойчивость и решимость. Эффективность технического проектирования студентов экспериментальной группы проявилась в выполнении заданий в соответствии с установленными сроками и требованиями качества, что свидетельствует об уровне сформированности чувства ответственности за порученное дело. В контрольной группе наблюдается больше случаев недостаточно серьезного, формального отношения к качеству выполнения заданий.

Достичь показанных результатов помогло использование примеров применения технического черчения в реальном производстве, наглядно продемонстрировав тесную связь между теоретическими знаниями и реальными инженерными задачами, что подчеркнуло сущность и значение необходимых ценностных отношений к профессии. В качестве наглядного примера можно привести ошибки в обозначении на чертеже, повлекшие ошибки в обработке деталей, из-за чего автомобильная компания потеряла значительные ресурсы, был нарушен производственный ритм, что привело к существенным материальным убыткам. Обсуждая причины ошибок, сту-

денты приходят к осознанию того, что даже небольшая, на первый взгляд, ошибка (неверное положение десятичной точки или отклонение в толщине линии) может привести к серьезным последствиям. Практические примеры значимости технического черчения для примышленного производства помогают обучающимся понять, что аккуратность, строгость, ответственность, добросовестность и внимательность – это личные требования преподавателя, а обязательные этические нормы будущей профессиональной деятельности, ценности, определяющие профессионала. Успешные примеры применения дизайна инновационного механического оборудования, обеспечившего высокую производительность труда и широкое применение благодаря точному и умному проектированию, мотивируют студентов стремиться к совершенству, быть смелыми в инновациях, побуждая к размышлениям и поиску путей оптимизации дизайна при соблюдении основных норм черчения, тем самым повышая конкурентоспособность продукции и формируя необходимые инженерные ценности и инновационное сознание.

### Заключение

Полученные результаты показывают, что техническое черчение, как учебная дисциплина, обладает определенными возможностями формирования системы цен-

ностей будущих технических дизайнеров при условии целенаправленно организованной работы по разъяснению и демонстрации значимости выше названных профессиональных ценностей. Это подтверждает тезис Н.А. Асташовой о том, что ценностные ориентации проявляются на уровне отношений и смыслов. И действительно формирование таких личностных качеств будущих дизайнеров как точность, аккуратность, настойчивость, целеустремленность, ответственность и пр. представляют собой ценностные ориентации, определяющие качество выполнения профессиональных задач в настоящем образовательном процессе и в будущей профессиональной деятельности. Таким образом можно утверждать, что не только учебные дисциплины гуманитарного цикла, но и технические науки обладают достаточным аксиологическим потенциалом для формирования системы ценностей будущих специалистов. Интеграция ценностного контента в профессиональное образование положительно влияет на формирование ценностных личностных качеств студентов, на их отношение к учебной деятельности, на усвоение норм инженерной этики, что побуждает преподавателей дисциплин профессионального цикла целенаправленно осуществлять подобную практическую работу, шире исследовать возможности технических дисциплин по формированию системы ценностей будущих инженеров и техников.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Антюхов А.В. Аксиологические ориентиры как гарант стабильности современного образования / А.В. Антюхов // Ценности современного образования: новые исследования. Адищев В.И., Аль-Янаи Е.К., Антюхов А.В. и др. – Брянск, 2023. – С. 11-21. – Режим доступа: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_54039457\\_26428353.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_54039457_26428353.pdf) (дата обращения 18.02.2025).
2. 刘静, 汪日光, 何平, 张正彬, 王秀丽. (2020). 机械制图课程思政教育探索. 《工程教育研究》, 38 (2), 124-126. Лю Цзин, Ван Жигуан, Хэ Пин, Чжан Чжэнбинь, Ван Сюли. Исследование ценностного образования в курсе механического черчения / Цзин Лю, Жигуан Ван, Пин Хэ, Чжэнбинь Чжан // Исследования в области инженерного образования. – 2020. – № 38 (2). – С.124-126.
3. 张桐, 陈劲松, 周桂宇. (2023). 画法几何与机械制图"课程思政教学研究. 《教育教学论坛》, 2023 (16), 132-135. Чжан Тун, Чэнь Цзиньсун, Чжоу Гуйю. Исследование ценностного образования в курсе «Проекционная геометрия и механическое черчение» / Тун Чжан, Цзиньсун Чэнь, гуйю Чжоу // Форум по образованию и обучению. – 2023. – № 16. – С.132-135.
4. 杨松, 唐立平. (2024). 高校机械制图课程思政建设探索与研究. 《时代汽车》, 2023 (13), 49-51. Ян Сун, Тан Липин. Исследование ценностного образования в курсе механического черчения в высших учебных заведениях / Сун Ян, Липин Тан // Автомобили эпохи. – 2023. – № 13. – С. 49-51.
5. 王贤才, 丁国华, 温莉敏. (2024). 机械制图课程思政探索与实践. 《模具制造》, 2024 (9), 71-73. Ван Сянцай, Дин Гохуа, Вэнь Лимин. Исследование и практика ценностного образования в курсе механического черчения / Сянцай Ван, Гохуа Дин, Лимин Вэнь // Производство форм. – 2024. – № 9. – С. 71-73.
6. 宋喜艳, 张宏良, 秦翠兰. (2023). 应用型本科院校机械制图课程思政探讨, 《现代商贸工业》, 2023 (16), 247-249. Сун Сиань, Чжан Хунлян, Цин Цуйлань. Обсуждение ценностного образования в курсе механического черчения в прикладных бакалавриатах / Сиань Сун, Хунлян Чжан, Цуйлань Цин // Современная торговая промышленность. – 2023. – № 16. – С. 247-249.
7. 毕厚煌, 王农, 郭文举, 王韬远. (2023). 机械制图课程思政设计与探究, 《现代农机》, 2023 (06), 114-116. Би Хоухуан, Ван Нун, Го Вэньцзюй, Ван Таюань. Проектирование и исследование ценностного образования в курсе механического черчения / Хоухуан Би, Нун ван, Вэньцзюй Го, Таюань Ван // Современные сельскохозяйственные машины. – 2023. – № 06. – С. 114-116.
8. 史宏霞. (2024). 机械制图课程教学改革实施策略研究, 《造纸装备及材料》, 53 (232), 237-239. Ши Хунся. Исследование стратегий внедрения реформы преподавания в курсе механического черчения / Хунся Ши // Оборудование и материалы для бумажной промышленности. – 2024. – № 53 (232). – С. 237-239.

© Чжао Линна (henanlingna@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

## TECHNOLOGIES OF DEVELOPMENTAL FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN PRIMARY SCHOOL

**I. Shatokhina  
A. Mikheeva**

*Summary:* In the article, the authors address the issue of developmental designing primary foreign language education. Based on modern linguistic and didactic research and normative educational documents, the authors argue that in addition to students learning language and speech material, foreign language lessons in primary school should develop children's cognitive and communication abilities, their autonomy in learning, and motivation for further language learning. Also, primary school students should be developed a respectful attitude towards a different culture and more conscious attitude towards your nation culture. Thus, planned foreign language learning outcomes, outlined in the Federal State educational standard of primary education and the Federal work program of primary foreign language education, will be achieved. The authors consider that an important condition for solving this problem is the use of educational technologies by a foreign language teacher in primary school lessons, which ensure the developmental designing foreign language education. There are communication and dialogue technologies, problem-based and gamification technologies, and information of the educational process.

*Keywords:* primary foreign language education, primary school students, planned foreign language learning outcomes, developmental teaching technologies, problem-based learning technologies, gamification of learning, informatization of the educational process.

**Шатохина Ирина Владимировна**

*К.п.н., доцент, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)  
ivshatokhina@sfedu.ru*

**Михеева Анастасия Николаевна**

*Преподаватель, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)  
anmiheeva@sfedu.ru*

*Аннотация:* В статье авторы обращаются к проблеме развивающего построения начального иноязычного образования. Анализируя современные лингводидактические исследования и нормативные образовательные документы, авторы отмечают, что, помимо усвоения учениками языкового и речевого материала, на уроках иностранного языка в начальной школе должно происходить развитие познавательных и коммуникативных способностей детей, их самостоятельности в учебной деятельности, а также мотивации к дальнейшему изучению языка. Должно воспитываться уважительное отношение к иной культуре и более осознанное отношение к культуре своего народа. Тем самым будут достигнуты планируемые результаты иноязычного образования, обозначенные во ФГОС НОО и Федеральной рабочей программе НОО по иностранному языку. Важным условием решения данной проблемы авторы статьи считают использование учителем иностранного языка на уроках в начальной школе образовательных технологий, обеспечивающих развивающее построение учебного процесса. К числу таких технологий они относят коммуникативно-диалоговые, проблемно-поисковые, технологии геймификации и информатизации образовательного процесса.

*Ключевые слова:* начальное иноязычное образование, младшие школьники, планируемые результаты обучения иностранному языку, технологии развивающего обучения, проблемно-поисковые технологии, геймификация обучения, информатизация образовательного процесса.

### Введение

**В** настоящее время роль учителя трансформируется из носителя знаний в гида и наставника, который может ребенку полностью раскрыть его потенциал и реализоваться в современном обществе. Соответственно, и подходы к обучению не могут оставаться прежними, поэтому необходимы изменения не только в содержании образования, но и в методах работы со школьниками, и в дальнейшем развитии среды обучения.

В форсайт-исследовании «Поколение W: как и чему учить детей будущего» проектная команда Сбер университета говорит о том, что система образования в текущем состоянии сталкивается с такими вызовами современности и перспективами будущего, как [15]:

- децентрализация источников знаний;

- неработоспособность старых способов мотивации;
- необходимость персонализации обучения школьников;
- снижение эффективности проведения уроков;
- увеличение значимости связи получаемых знаний с их применимостью в практической деятельности.

Следовательно, внедрение новых подходов позволит разнообразить учебный процесс, отвечая потребностям учащихся. Например, обучение через проектную деятельность и реальные кейсы помогут младшим школьникам в развитии навыков принятия решений. Интеграция обучения через искусство в образовательный процесс будет способствовать развитию эмоционального интеллекта и творческого мышления. Реализация междисциплинарных проектов позволит ученику лучше выстраивать причинно-следственные связи и осозна-

вать практическую значимость предметных знаний.

Кроме этого, внедрение в учебный процесс большего количества элементов геймификации, например, квестов, загадок, интеллектуальных игр, поможет удерживать внимание ребенка, повысить мотивацию и заинтересовать его. Ключевым является формат и способы обучения предмету, важно чтобы это было сочетание разноплановых методов и активностей, включающих ребенка в активное усвоение материала и прикладную работу с ним. Игры, работа в парах и небольших группах, дискуссии, проектные активности, самостоятельный поиск и оценка информации: все это позволяет уйти от пассивного прослушивания и механического заучивания.

Цифровизация образовательного процесса становится неотъемлемой составляющей. Педагогам не нужно бояться технологий и включать их в уроки, где они будут разумны и эффективны. Не «технологии ради технологий», а «технологии ради решения образовательных задач». Использование современных технологий поможет улучшить качество преподавания и усвоения материала, создавая условия для развития детской личности в процессе обучения и, тем самым, достижения запланированных образовательных результатов. Коммуникативно-диалоговое и проблемно-поисковое обучение, интерактивные и игровые элементы, встроенные в образовательные технологии, сделают процесс обучения более интересным и привлекательным для ребенка, обеспечат развитие его мыслительных и коммуникативных способностей, а также рефлексивной сферы личности. Образовательные онлайн-платформы дополняют основные учебные программы и предоставят доступ к большому количеству материалов и ресурсов [10].

Целью исследования является раскрытие развивающих и образовательных возможностей таких технологий обучения иностранному языку в начальной школе, как коммуникативно-диалоговые, проблемно-поисковые, технологии геймификации и информатизации учебной деятельности младших школьников.

#### Материалы и методы исследования

Мы провели анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме внедрения технологий развивающего обучения иностранному языку в отечественной школе; кроме этого, осуществили анализ и обобщение педагогического опыта геймификации и информатизации образовательного процесса на уроках английского языка в начальной школе.

#### Результаты исследования и их обсуждение

Если рассматривать обучение иностранному языку в общеобразовательной школе с позиции образования

культурологического типа, то основной его целью должно стать вхождение ребенка в мир иноязычной культуры, становление его как субъекта, способного понять и принять ценности культуры стран изучаемого языка, вступив в диалог родной и иноязычной культуры, использовать ценности «другой» культуры для собственного саморазвития, духовного самосовершенствования, а также обогащения родной культуры путем собственного культуротворчества.

Такое представление созвучно точке зрения, согласно которой стратегической целью обучения иностранному языку является развитие вторичной языковой личности, о чем говорит, например, Н.Д. Гальскова: «Вторичная языковая личность есть совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [5, с. 46].

Н.Д. Гальскова призывает не забывать, что «в учебном процессе «приобретается» не только язык, но и нечто другое, большее, чем язык, выходящее на проблемы отношения к языку, формирования личностных качеств и свойств обучаемого» [4, с. 14]. «Нечто большее» — это тот самый человек культуры, вторичная языковая личность, о которой уже говорилось в связи с проблемой стратегической цели обучения иностранному языку. «Такое понимание конечного результата обучения самым естественным образом выдвигает задачу не только овладения обучаемым соответствующей иноязычной «техникой» (то есть коммуникативные и языковые умения), но и усвоения колоссальной внеязыковой информации, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания на межкультурном уровне, а также развития таких качеств, которые позволяют человеку осуществлять общение с представителями иных культур» [5, с. 60].

Сказанное выше в наибольшей степени, на наш взгляд, относится к начальному иноязычному образованию, которое, помимо пропедевтической функции, призвано развивать ребенка младшего школьного возраста не только как вторичную языковую личность, но и его познавательную сферу, коммуникативные и регулятивные способности. Не последнюю, а по мнению ряда лингводидактов, первостепенную роль должен сыграть иностранный язык в воспитании детской личности. «... Практические цели раннего обучения иностранному языку являются второстепенными и даже третьестепенными. А первостепенная..., - считают В.М. Филатов и Г.Е. Филатова, - развивающая» [21, с. 100]. У Е.И. Негневицкой находим: «Задачам воспитания и развития школьников подчинены все компоненты учебного процесса, который мы называем воспитательно-учебным, что отражает сущность обучения в современной школе» [11, с. 91].

Развивающе-воспитательный характер начального

иноязычного образования подтверждается формулировками соответствующих целей обучения иностранному языку в начальной школе. Так, среди них находим развитие коммуникативной культуры школьников, формирование регулятивных действий планирования, контроля, корректировки и самооценивания, свидетельствующих о развитии рефлексивной сферы личности. Наряду с воспитанием уважительного отношения к иной культуре, важно средствами языка воспитать у младших школьников более осознанное отношение к культуре своего народа, готовность в процессе межкультурного взаимодействия представлять свою страну и ее культуру [2].

Развивающий и воспитательный характер начального иноязычного образования подтверждается также перечнем планируемых результатов обучения иностранному языку, заданных в соответствии с ФГОС НОО, где, помимо предметных, прогнозируются личностные и метапредметные результаты, по своему характеру выступающие проявлением личностных качеств учащихся (результаты процесса воспитания) и показателями развития познавательно-рефлексивной сферы школьников, владения ими способами самостоятельного учения (результаты процесса развития) [1].

Важным условием достижения указанных образовательных результатов является использование учителем иностранного языка образовательных форм и технологий, обеспечивающих развивающий характер учебного процесса. Описание указанных аспектов организации начального языкового образования представлено в работах многих современных исследователей. Так, Плотникова Н.Н. отмечает, что эффективной формой организации совместной деятельности на уроках иностранного языка выступает групповая работа, в рамках которой, у учеников формируется сознательная ориентация на позиции других людей, умения слушать и вступать в диалог, сотрудничать со сверстниками и взрослыми, то есть происходит становление коммуникативных УУД [14].

Эффективной разновидностью групповой работы на уроках иностранного языка в начальной школе выступает, по мнению Л.В. Тарасовой, так называемая диада, или парное общение, ценность которого в возможности участников общения учиться друг у друга, учиться взаимопониманию и взаимопомощи. Диада также может выступать первоначальной формой организации иноязычного общения на уроке, в условиях которой младшие школьники начинают овладевать способами взаимодействия, умениями слушать другого человека, терпимо относиться к его непохожести. По мере усложнения содержания и инструментов иноязычного общения, развиваются и формы групповой работы: появляются триады и дискуссионные группы [18].

Групповые формы работы выступают неотъемлемой

частью коммуникативно-диалоговых образовательных технологий (В.Г. Гульчевская), без которых невозможно построение начального иноязычного образования на развивающей основе. Коммуникативно-диалоговое обучение иностранному языку находится в тесной взаимосвязи с проблемно-поисковыми технологиями, предполагающими создание проблемных ситуаций и организацию самостоятельного поиска учениками способов решения учебных проблем с использованием иностранного языка и на иноязычном материале. Решение подобных проблем может осуществляться в формах диалога и полилога, а также сотрудничества со сверстниками и педагогом. Проблемно-поисковое обучение иностранному языку, по мысли Гудковой С.А. и Малашиной А.В., способствует развитию мыслительной деятельности младших школьников, овладению ими познавательными УУД, с одной стороны, с другой – формирует самостоятельность в «открытии» нового знания, что, в свою очередь, повышает эффективность усвоения языкового и речевого материала. Исследователи отмечают, что решение лингвистических проблем на уроках иностранного языка в начальной школе может облекаться в игровую форму, поддерживая и развивая у детей мотивацию к изучению языка [7].

Исследователи института образовательных технологий Открытого университета (Великобритания) в ежегодном международном отчете «Innovating Pedagogy 2024» (Инновационная педагогика 2024) представили набор наиболее значимых педагогических подходов и инноваций, которые обещают трансформационные изменения в образовании и характеризуются такими ключевыми тенденциями, как цифровизация, персонализация, проектная деятельность, интерактивность и геймификация, междисциплинарность и обучение с использованием инструментов искусственного интеллекта [22].

Процессы «информатизации» и «цифровизации» на сегодняшний день рассматриваются Министерством просвещения РФ как одно из стратегических направлений развития образования. Интернет уже является частью нашей жизни и ежедневной рутины, а нейросети и другие технологии искусственного интеллекта становятся инструментом для управления образовательными траекториями, персонализации обучения. В эпоху общества информационных технологий государство заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны грамотно работать с информацией, принимать решения, самостоятельно и активно действовать, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Образование, разумеется, должно шагать в ногу со временем и отвечать на вызовы современного мира.

Одним из инновационных способов стимуляции мотивации к изучению школьных предметов, в том числе

и иностранного языка, можно считать **геймификацию**. Повысить мотивацию учащихся и сохранить их интерес к занятиям иногда бывает сложно. Включение других видов деятельности, которые нравятся учащимся в не образовательном контексте, может помочь педагогам создать учебную среду, в которую они будут максимально вовлечены. Здесь на помощь приходит **игровой подход** — это, в трактовке О.А. Голубковой, обучение в рамках конкретной игры, и в том числе геймификация как применение игровых методик в повседневных процессах ради повышения мотивации [6, с. 17]. Геймификация добавляет игровые механики к скучным учебным процессам, а игровое обучение – учит и совершенствует навык в рамках выбранной игры.

Согласно Кембриджскому словарю, геймификация — это «практика превращения деятельности в игру, чтобы сделать ее более интересной или приятной» [19]. Это означает, что мы берем действия, которые уже существуют, и добавляем элементы или функции, чтобы сделать их более интерактивными и сложными и, следовательно, более привлекательными. Из-за того, что это очень распространено в приложениях и онлайн-играх, педагоги, используя их, с легкостью геймифицируют уроки английского языка в начальной школе.

На основе анализа методической литературы отечественных и зарубежных педагогов-исследователей, можно сказать, что большинство игр в рамках геймификации образовательного процесса имеют ряд общих черт независимо от изучаемого предмета [3]:

1. Элементы игрового дизайна.
  - Механика игры (правила, структура задач);
  - Динамика игры (возможности, вызовы, взаимодействие);
  - Эстетика игры (внешний вид, звуки, атмосфера).
2. Система вознаграждений.
  - Баллы (начисляются за выполнение определенных задач);
  - Уровни (участники продвигаются по уровням по мере выполнения задач);
  - Награды и призы (материальное или нематериальное вознаграждение за успехи).
3. Соревнование и лидерство.
  - Лидерборды (таблицы лидеров);
  - Состязательные мероприятия;
  - Групповая работа, где команды соревнуются друг с другом.
4. Прогресс и обратная связь.
  - График прогресса;
  - Оценки и комментарии педагога.
5. Инновационность и новизна.
  - Непривычные сценарии и вызовы;
  - Использование современных технологий (VR, AR, искусственный интеллект);
  - Творческие формы подачи информации и заданий.

Согласно Титовой С.В. и Чикризовой К.В, используя игровой подход или элементы геймификации на уроках английского языка, можно формировать межкультурную компетенцию учащихся; повысить их мотивацию к обучению; развивать словарный запас учащихся, в том числе с особыми потребностями; развить умения самоорганизации школьников и воспитать личную ответственность за результаты обучения; использовать игровые методы контроля, значительно повышающие ответственность учащихся за выполнение домашних заданий и качество выполнения заданий на уроке. Преподавателям иностранных языков применение геймифицированного подхода позволяет не только разнообразить формы учебной и внеучебной деятельности, но и повысить эффективность усвоения изучаемого материала [20].

В эпоху всеобщей информатизации роль информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении, в том числе иностранному языку, становится все более значимой. Традиционный учебник, который являлся основным средством обучения в течение многих десятилетий, уступает место электронному и другим информационно-образовательным источникам информации. Поэтому на основе результатов исследований Евстигнеева М.Н., Полат Е.С., Сысоева П. В мы можем смело выделить **ИКТ-подход** к обучению, так как глобальные информационные сети вносят качественные изменения в современный образовательный процесс [16, 17]. Согласно идеям социолога М. Кастельса, у человека информационного общества меняется восприятие времени и пространства, которые становятся произвольными. Границы образования размываются: образовательный процесс подстраивается под время и пространство каждого обучающегося и становится персонализированным [3].

Благодаря введению в практическую педагогическую деятельность новых образовательных средств и инновационных решений, таких как мобильные технологии, компьютерные игры, образовательные онлайн-платформы, интернет-ресурсы и прочее, мы можем говорить о сфере образования как о гибкой среде, которая постепенно адаптируется к изменяющейся реальности. Применительно к начальной школе уже используются электронные дневники, интерактивные доски и другие электронные средства обучения. В Интернет-среде появляются новые возможности изучения иностранных языков с помощью интерактивных уроков, различных обучающих программ, онлайн-платформ, образовательных веб-сайтов, приложений, интернет-сервисов, мультязычных словарей [8].

Внедрение ИКТ и ресурсов сети Интернет на уроке английского языка, по мнению Е.И. Пассова, даёт нам возможность наиболее полно реализовать целый «ансамбль» дидактических, педагогических и психологических, методических принципов, которые способствуют

повышению уровня сформированности познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий (УУД), развитию различных видов речевой деятельности обучающихся и созданию стабильной ситуации мотивации иноязычной деятельности младших школьников на уроках [12].

Образовательный марафон по английскому языку – это один из ярких примеров интеграции «геймификации» и «ИКТ» как подходов к обучению иностранному языку. Марафон представляет собой серию заданий и мероприятий, направленных на изучение языка через игровые механики, соревнование и сотрудничество. Целью образовательного марафона по английскому языку является развитие познавательной деятельности, лингвистического кругозора и формирование коммуникативной компетентности учащихся.

Авторы учебного пособия «Инноватика и инновационные образовательные технологии» Криони Н.К., Селиванов С. Г., Шарипов Ф. В. выделяют следующие этапы образовательного марафона [9]:

1. Подготовка и анонсирование марафона. Перед началом марафона важно подготовить учеников, этот этап включает определение целей, создание правил, объявление призов.
2. Разработка заданий и этапов. Марафон по английскому языку может включать разнообразные задания, которые охватывают все аспекты изучения языка: чтение, письмо, аудирование, говорение.
3. Проведение марафона. Марафон проходит в течение определенного времени (например, одна-две недели). Каждый день ученики выполняют новое задание, которое оценивается учителем. Результаты заносятся в таблицу лидеров, чтобы участники могли следить за своим прогрессом.
4. Подведение итогов и награждение победителей. По окончании марафона подводятся итоги, определяются победители и вручаются призы.

Стоит отметить, что данный формат обучения имеет ряд преимуществ: повышение мотивации, углубленное изучение материала, практическое применение знаний. Но несмотря на достоинства образовательного марафона и востребованность в начальной школе, педагог может столкнуться со следующими трудностями:

- *Организация и координация.*

Организация большого количества заданий и отслеживание результатов требуют значительных усилий со стороны учителя. Чтобы облегчить этот процесс, можно использовать цифровые платформы для ведения учета и оценки.

- *Различия в уровне подготовки.*

Ученики могут иметь разный уровень владения языком. Для этого можно предусмотреть задания разного уровня сложности.

- *Технические сложности.*

Если используются цифровые ресурсы, необходимо убедиться, что у всех участников есть доступ к необходимым устройствам и сети Интернет. Альтернативой могут стать офлайн-задания.

Образовательный марафон по английскому языку – это эффективный способ «геймифицировать» и «информатизировать» процесс обучения и сделать его более продуктивным. Такой формат помогает повысить мотивацию и уровень вовлеченности учеников, развивать все группы универсальных учебных действий.

Так, учитель начальных классов Арефьев К.В. проводит в рамках внеурочной деятельности читательские, математические и языковые образовательные марафоны, которые включают в себя ярко оформленные, авторские рабочие листы с заданиями (worksheets) [13].

Марафон длится четыре тематических недели, посвященные главным пройденным темам четверти или полугодия. На каждую неделю (в понедельник) ученики получают рабочий лист с заданиями, которые им необходимо выполнить в течение текущей недели. Задания специально составлены таким образом, чтобы актуализировать знания ребят. Их плюс в том, что они отличаются от тех, которые дети привыкли видеть на страницах учебников: более яркие, интересные и разнообразные. Например,

- Викторина с лексическими единицами и грамматическими структурами;
- Письменные задания (написание писем, рассказов на заданную тему);
- Аудио и видео задания (прослушивание аудиозаписей, просмотр видеороликов с последующим выполнением упражнений);
- Творческие проекты (создание комиксов, постеров на английском языке).

В конце каждого рабочего листа есть шкала для рефлексии ученика и оценки учителя. Крайний срок сдачи заданий – пятница. Но чем быстрее младшие школьники выполняют задания, тем больше баллов получают, так как в рамках образовательного марафона оценивается не только качество, но и скорость.

Каждый понедельник учитель объявляет результаты прошлой недели, и ученики получают от 1 до 5 баллов, которые самостоятельно вносят в рейтинговую таблицу на доске. По окончании марафона учитель вместе с классом подводят итоги марафона с награждением.

## Выводы

Таким образом, технологии обучения иностранному языку в начальной школе, среди которых коммуникатив-

но-диалоговые, проблемно-поисковые, технологии геймификации и информатизации учебной деятельности младших школьников создают условия для развития личности учащихся: их познавательных и коммуникативных умений, самостоятельности в учебной деятельности и мотивации к

дальнейшему изучению языка. В целом, сочетание данных технологий при построении начального иноязычного образования является перспективным направлением, которое повысит эффективность обучения и подготовит детей к дальнейшему успешному изучению иностранного языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2021. – 59 с.
2. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Иностранный (английский) язык» (для 2–4 классов образовательных организаций). М., 2021. – 142 с.
3. Виртуальный учитель: как ИИ меняет образование. URL: <https://ai.gov.ru/mediacenter/virtualnyy-uchitel-kak-ii-menyaet-obrazovanie/>. (дата обращения: 10.11.2024).
4. Гальскова Н.Д. И лингводидактика, и методика обучения иностранным языкам! // Иностранные языки в школе, 1997. № 5. С. 12–15.
5. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. М.: Аркти-Глосса, 2003. – 192 с.
6. Голубкова О.А., Кефели И.Ф. Использование активных методов обучения в учебном процессе: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: БГТУ «Военмех», 1998. – 42 с.
7. Гудкова С.А., Малашина А.В. Метод проблемного обучения как основа повышения мотивации обучения иностранному языку в начальной школе // Карельский научный журнал, 2018. Т. 7. № 4(25). С. 13–15.
8. Калдыбаев С.К., Онгарбаева А.Д. Электронные образовательные ресурсы: роль и назначение // Международный журнал экспериментального образования, 2016. № 11–2. – С.159–161.
9. Криони Н.К. Инноватика и инновационные образовательные технологии/ Н.К. Криони, С.Г. Селиванов, Ф.В. Шарипов. Логос, 2018. – 296 с.
10. Михеева А.Н. К вопросу эффективности современных подходов к обучению английскому языку младших школьников // Образование России и актуальные вопросы современной науки: Сборник статей VII Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 20–21 мая 2024 года. Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, Пензенский государственный университет, 2024. – С. 293–296.
11. Негневицкая Е.И. Английский язык: Кн. для учителя к проб. учеб. пособию по англ. яз. для 1-го кл. сред. шк. / Е.И. Негневицкая, З.Н. Никитенко, Е.А. Ленская. М.: Просвещение, 1992. – 159 с.
12. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования. Мн.: Лексис, 2003. — 184 с.
13. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования: Теория и ее реализация. Спб., 2007.
14. Плотникова Н.Н. Групповое обучение – эффективная форма организации образовательной деятельности на уроках иностранного языка в начальной школе // Евразийский Союз Ученых. Педагогические науки, 2015. № 4 (13). С. 100–104.
15. Поколение W: как и чему учить детей будущего: форсайт-исследование / М. Удачина, Г. Плотникова, Д. Гурина [и др.]. Москва: Сберуниверситет, 2024. – 78 с.
16. Полат Е.С., Бухаркина М.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2010. – 368 с.
17. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование новых учебных Интернет-технологий в обучении иностранному языку (на материале культуроведения США) // Вестник ТГУ. 2008. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-novyh-uchebnyh-internet-tehnologiy-v-obuchanii-inostrannomu-yazyku-na-materiale-kulturovedeniya-ssha>. (дата обращения: 10.11.2024).
18. Тарасова Л.В. Характеристика основных организационных форм учебного взаимодействия в процессе обучения иностранному языку в начальных классах школ // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin), 2013. № 6 (134). С. 64–68.
19. Термин «геймификация». URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/gamification>. (дата обращения: 10.11.2024).
20. Титова С.В., Чиркизова К.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования, 2019. № 1. С.135–152.
21. Филатов В.М., Филатова Г.Е. Теория и практика раннего обучения иностранным языкам. Ростов-на-Дону: Анион, 1999. – 383 с.
22. Kukulka-Hulme A., Wise A.F., Coughlan T., et al. Innovating Pedagogy 2024: Open University Innovation Report 12. - Milton Keynes: The Open University, 2024. - 58 p.

© Шатохина Ирина Владимировна (ivshatohina@sfedu.ru), Михеева Анастасия Николаевна (anmiheeva@sfedu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# МЕХАНИЗМЫ ПОНИМАНИЯ, МЕНТАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ И ОБРАБОТКА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ

**Искандарова Гульнара Рифовна**

Доктор филологических наук, профессор, Уфимский юридический институт МВД России  
ischtuganowa@mail.ru

## MECHANISMS OF UNDERSTANDING, MENTAL REPRESENTATION AND PROCESSING PHRASEOLOGICAL MEANING

**G. Iskandarova**

*Summary:* This article follows the modern anthropocentric paradigm associated with the desire to describe phraseological meaning as a structure of knowledge that includes all types of information displayed by phraseology. In this regard, modeling the actual meaning of idioms as a result of processing certain information about the world comes to the fore. It is noted that in the cognitive aspect, phraseology is the realization of one of the types of conceptualized metaphors. Based on the material of phraseological units of the German language from electronic media, it is shown that, depending on the communicative situation, either the action, its performer, or the one to whom it is directed, etc. is emphasized in the conceptual scheme. It is postulated that the processing of phraseological meaning is not a unified mechanism and depends on individual and collective principles in the mind of a native speaker.

*Keywords:* phraseology, cognitive, conceptual, metaphor, literal and figurative meaning.

*Аннотация:* Данная статья выполнена в русле современной антропоцентрической парадигмы, связанной со стремлением описать фразеологическое значение как структуру знания, которое включает в себя все типы информации, отображаемые фразеологизмом. В связи с этим на передний план выходит моделирование актуального значения идиом как результата обработки определенных сведений о мире. Отмечается, что в когнитивном аспекте фразеологизм представляет собой реализацию одного из типов концептуализированных метафор. На материале фразеологизмов немецкого языка из электронных СМИ показано, что в зависимости от коммуникативной ситуации в концептуальной схеме акцентируется либо действие, либо его исполнитель, либо тот, на кого оно направлено и т.д. Постулируется, что обработка фразеологического значения не является унифицированным механизмом и зависит от индивидуального и коллективного начал в сознании носителя языка.

*Ключевые слова:* фразеологизм, когнитивный, концептуальный, метафора, буквальное и переносное значение.

Когнитивная наука как одно из наиболее эффективных направлений современной лингвистики рассматривает, каким образом знания объективного мира, накопленные в результате познавательной деятельности человека, репрезентированы в его сознании. Языковая форма при этом является отражением когнитивных структур.

Переход семантических исследований на новый уровень анализа с опорой на когнитивность позволяет по-новому решать проблемы значения языковых единиц. В связи с этим представляется перспективным рассмотреть фразеологическое значение в рамках когнитивного подхода.

Когнитивная семантика, созданная лингвистом Дж. Лакоффом и философом М. Джонсоном, в первую очередь, касается концептуального восприятия и связанного с ним воздействия реальности на сознание человека [1]. При этом анализ метафор и метонимий играет главную роль. Согласно концептуальной теории метафоры как фундаментальные компоненты познания помогают перенести трудно воспринимаемые концепты и переживания на понятия и опыт, которые легче осознать и испытать физически. Получаемое «наложение» обозначает концептуальную проекцию и интеграцию. С точки

зрения когнитивной теории между областями эмпирического познания ИСТОЧНИК и ЦЕЛЬ происходит выборочное отображение, или селективная проекция.

Образные схемы имеют большое значение во фразеологии, особенно в идиомах, во многих из которых заморожены концептуальные метафоры. Вслед за Кристофом Бальдауфом, одного из представителей когнитивной теории метафор, можно предположить, что в застывшем изображении содержится исходная концепция, которая служит иллюстрацией концептуальной целевой области: *mit (jmdm.) auf Kriegsfuß stehen* (AUSGANGSKONZEPT) = *Streit haben* (ZIELKONZEPT) → *Streit ist Krieg*.

(с кем-л.) *стоять на позициях войны* (ИСХОДНАЯ КОНЦЕПЦИЯ) = *ссориться* (ЦЕЛЕВАЯ КОНЦЕПЦИЯ) → *Ссора – это война* [2].

По аналогии с лексикализованными словарными метафорами в идиомах можно выделить разнообразие типов концептуализированных метафор – атрибутивных, онтологических, образно-схематических, взаимозависимых.

В случае атрибутивных метафор целевой области придается дополнительное метафорическое свойство, например: *Drei MP3-Player mit =gg-Vobis-Support im Test: Spritziges Trio*.

Если хорошо известные, конкретные объекты или субстанции используются для концептуализации расплывчатых и / или абстрактных представлений, то речь идет об онтологических метафорах. Примером может служить фраза «*sein Schicksal selbst in die Hand nehmen*» в следующем отрывке: *Als sie zum zweiten Mal ins Irrenhaus kam, nahm der Elfjährige, der nicht ins Armenhaus zurück wollte, sein Schicksal selbst in die Hand.*

Образно-схематические метафоры – это структурированные единицы, которые переносятся в хаотичные целевые области. Жизнь как «контейнер», как законченный объект, в который попадают и из которого выходят, концептуализируется в следующем контексте: *...aus Schmerz über den Selbstmord des Schlagersängers und Komponisten Luigi Tenco (27) ist die Hausfrau Maria Celesca (36) ebenfalls freiwillig aus dem Leben geschieden.*

Метафоры взаимозависимостей используются в сложных (повседневных) ситуациях или сценариях, которые служат отправной точкой для сравнений. В нижеприведенном фрагменте личное решение сравнивается с игрой:

*Sender-Poker*

*Moderator Jörg Pilawa gibt ZDF den Zuschlag*

*Er sollte beim ZDF unterschreiben, brachte die ARD, seinen bisherigen Arbeitgeber, wieder ins Spiel – unfd alle waren verwirrt.*

Существует несколько теорий, касающихся способа запоминания фразеологизмов. На вопрос о том, хранятся ли идиомы и извлекаются ли они как унифицированные единицы лексики или как комбинативные комплексы, лингвисты дают разный ответ, как и на вопрос о том, существует ли отдельная память фразеологизмов.

Лексическая концепция гласит, что фразеологизмы обычно хранятся в лексиконе в виде неразделимых целых чисел, таких, как длинные слова, образовавшихся в результате словосложения. На сегодня данная теория опровергнута экспериментально. Это проявляется и в нестрогости порядка компонентов фразеологизма. Как видно из примера, идиомы обычно не являются неделимыми единицами: *einen Bären aufbinden – er bindet ihm einen Bären auf.*

Синтаксическая концепция, или гипотеза конфигурации, предполагает, что фразеологизмы хранятся в виде определенных цепочек, в которых все составляющие имеют относительную самостоятельность. Но не все эти составляющие одинаково важны. Предполагается, что ключевые элементы (ключи) являются маркерами фразеологизмов.

Конструктивная гипотеза рассматривает фразеологизмы как «частично не поддающиеся анализу схемы», «как структуры с частично не поддающимися анализу

элементами и открытыми элементами, которые могут быть вставлены в эти структуры» [3, с. 429]. Наиболее очевидными примерами, подтверждающими эту теорию, являются фразеологизмы с пропусками, обычно требующими дополнения в косвенном падеже, например, *in [jmds.] Fußstapfen treten.*

Гипотеза декомпозиции является градуированной моделью и делит фразеологизмы на семантически членимые и нечленимые конструкции в зависимости от возможностей переформулирования, например, при помощи пассивного залога. Эта модель кажется более разумной, потому что она лучше всего учитывает неоднородность фразеологизмов, семантическую разложимость и относительную автономию их отдельных компонентов.

Также важен вопрос о том, как фразеологизмы в лексиконе связаны друг с другом. Д.О. Добровольский считает, что иерархическая организация здесь менее актуальна [4]. Динамическая семантическая сеть, которая может перегруппироваться в зависимости от коммуникативного намерения и ситуации, могла бы быть формой представления фразеологизмов. Подчеркивается, что при восприятии определенных идиом в памяти возникает не образ, а ситуация, в которой опрошенные впервые услышали данную идиому [5, с. 74].

Д.О. Добровольский отображает динамические семантические сети, построенные прототипичным образом, в виде тезаурусов. Следуя его примеру, мы могли бы – в упрощенном виде – создать фразеологическую сеть «быть завистливым», которая соответствует одноименной концептуальной схеме. Концептуальная схема зависти в прототипическом случае связывает участника действия (завистливого человека) с человеком или предметом, которому он завидует. Соответствующая фразеологическая сеть в немецком языке включает три компонента концептуальной схемы зависти.

КТО-Л. (X) ← БЫТЬ ЗАВИСТЛИВЫМ (X,Y) → ЗАВИДОВАТЬ КОМУ-Л. / ЧЕМУ-Л. (Y)

1. БЫТЬ ЗАВИСТЛИВЫМ (X, Y): Процесс зависти вербализуется.

Примеры: *scheel blicken, futterneidisch sein.*

2. КТО-Л. (X) + БЫТЬ ЗАВИСТЛИВЫМ (X, Y): Завистник акцентируется особым образом.

Примеры: *vor Neid grün/blass/gelb werden, vor Neid erblassen, ein Neidhammel sein.*

3. БЫТЬ ЗАВИСТЛИВЫМ (X, Y) + КОМУ-Л. (Y): Выделен тот, кому завидуют.

Примеры: *(jmdm.) nicht die Butter auf dem Brot gönnen, (jmdm.) keinen Bissen gönnen, (jmdm.) nicht das Schwarze unter dem (Finger)nagel gönnen.*

В тезаурусе «быть завистливым», как и в любой категориальной системе, есть прототипичные и периферийные

представители, а также более или менее близкие к ним. Согласно Д.О. Добровольскому, периферийный элемент можно классифицировать по нескольким схемам, в то время как прототип представляет категорию в чистом виде и поэтому обычно появляется только один раз [4, с. 98].

Не все типы идиом подвергаются одинаковой обработке в сознании говорящих. Здесь важно учитывать, когда идиома генерируется, и когда она воспроизводится. С помощью различных экспериментов решается вопрос о том, от чего отталкивается носитель языка при восприятии той или иной фразеологической единицы: от буквального значения ее компонентов или от переносного [6, с. 160].

Что касается идиоматических мотивированных оборотов с буквальным прочтением, то в ранее неизвестных или менее распространенных идиомах используется «модель буквального начала», которая предполагает, что только буквальное значение создается до переносного толкования. Если буквальное прочтение не вписывается в контекст, то включается идиоматическая интерпретация. Однако, психолингвистические исследования, подобные тем, которые проводили Брайен С. Кронк и Венди Швайгерт, опровергли данное положение [7].

Для распространенных фразеологизмов принята «гипотеза прямого доступа», которая постулирует прямую генерацию переносного значения. К большинству

идиом применима модель симультанной обработки, которая исходит из того, что происходит одновременная обработка буквального и переносного значений. При проверке контекста актуальное значение, совместимое с контекстом, регистрируется разумом, не совместимый с контекстом смысл подавляется. Выделяется ряд факторов, таких, как степень членимости, семантическая мотивированность, буквальное прочтение, синтаксическая правильность, метафоричность, расположение ключевого слова, распространенность, контекст, семантический и формальный характер отдельных составляющих, которые в каждом конкретном случае акцентируются по-разному. Поэтому не может быть и речи о единой обработке фразеологизмов.

Подводя итог, необходимо отметить, что фразеологическое значение в сознании человека является проекцией действия когнитивных механизмов метафоры, а также когнитивной обработки образа, положенного в основу идиомы. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что в сознании носителей языка хранится не само значение фразеологической единицы, а ее внутренняя форма, которую можно проследить по линии метафорического переноса. При этом носитель языка, трактуя значение фразеологизма, опирается либо на целостный образ, который возникает в его сознании при восприятии идиомы, либо на некоторое сходство и/или смежность между целостным значением идиомы и значениями ее компонента или компонентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Lakoff, George/Johnson, Mark *Metaphors we live by*. Chicago, London: University of Chicago Press, 1980. 242 p.
2. Baldauf, Christa *Metapher und Kognition: Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang Verlag, 1997. 357 S.
3. Behrens, Heike *Konstruktionen im Spracherwerb // Zeitschrift für germanistische Linguistik*. 2009. S. 427-444.
4. Dobrovolskij, Dmitrij O. *Kognitive Aspekte der Idiom-Semantik. Studien zum Thesaurus deutscher Idiome*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1995. 272 S.
5. Сумбатова, А.О. Современная фразеология в когнитивном аспекте // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2009. №7-2. С. 73-75.
6. Гусельникова, О.В. Когнитивный аспект изучения фразеологии // *Актуальные вопросы современной науки*. 2009. №5-2. С. 155-162.
7. Cronk, Brian C./Schweigert, Wendy *The comprehension of idioms: The effects of familiarity, literalness, and usage // Applied Psycholinguistics*. 1992. Volume 13. P. 131-146.

© Искандарова Гульнара Рифовна (ischtuganowa@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## СЕМИОТИКА КОНЦЕПТА «ЖЕНЩИНА»: ЗНАК И ОБРАЗ

**Керимова Севда Мироновна**

Независимый исследователь

*solomona-listeva@mail.ru*

### SEMIOTICS OF THE CONCEPT OF "WOMAN": SIGN AND IMAGE

**S. Kerimova**

*Summary:* The article describes the hypotheses of scientists and researchers about the modern trend of semiotics. The connection of semiotics with the concept is investigated, as well as the similarity and difference between the concept and the image. The semiotic signs and images of the concept "woman" in proverbs and literary works are considered. The method of separation and distinction between semiotic signs and images of the concept of "woman" is analyzed.

*Keywords:* concept, semiotics, sign, image, woman, proverbs.

*Аннотация:* В статье описываются гипотезы ученых и исследователей о современном направлении семиотики. Исследуется связь семиотики с концептом, а также схожесть и различие между концептом и образом. Рассматриваются семиотические знаки и образы концепта «женщина» в пословицах и в литературных произведениях. Анализируется метод разделения и различения между семиотическими знаками и образами концепта «женщина».

*Ключевые слова:* концепт, семиотика, знак, образ, женщина, пословицы.

В актуальной лингвистической науке анализ взаимосвязи между языком, когнитивными процессами и культурой опирается на термин «концепт». Учеными разработаны несколько основных подходов для исследования концепта: лингвокультурологический (С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, Н.А. Красавский, Ю.С. Степанов и др.), когнитивный (Н.Д. Арутюнова, Е.С. Кубрякова, Д.С. Лихачев, И.А. Стернин и др.), психологический (С.А. Аскольдова-Алексеева и Д.С. Лихачёва), логический (Н. Д. Арутюнова), логико-понятийный подход (А. Вежбицкая) и т.д.

В данной статье мы рассмотрим образ и знак концепта «женщина» по семиотическому подходу. Если задача вышеперечисленных подходов заключается в исследовании природы языкового сознания и осмыслении коренных оснований различий меж культурами и ментальностями, то и семиотический подход ставит перед собой задачу при исследовании концепта — представить понятийное, образное и ценностное измерения концепта в виде последовательного усложнения кодируемой информации, т.к. основными инструментами семиотической теории культуры по Ю.С. Степанову являются концепты [8, с.13-38].

Концепт — это мыслительный образ в сознании человека. Он возникает при упоминании того или иного слова или знака, создаёт образы в зависимости от ментальности, его жизнедеятельности. Концепты одного и того же понятия у разных людей могут быть разные. Чаще всего концепт имеет языковую объективацию, однако он может быть представлен в психике невербально - в виде знака, имея сложную семантическую структуру, но и является образом в ментальных проявлениях. Теория о знаках была представлена в работах В. Гумбольдта, который разработал «закон знака», а также у А.А. Потебни, К.Л. Бюлера, И.А. Бодуэна де Куртенэ. Ф. де Соссюр стал первым линг-

вистом, который использовал термин знака для детального анализа языка. Именно он ввел знаковую систему в лингвистику и представил семантические понятия как «знак», «значение» и «значимость». Его идеи были актуальны и это положило начало применения семиотики и в других областях науки. Так же исследования Ю.М. Лотмана сыграли большую роль в развитии отечественной семиотики. Семиотика определяет знак как физический элемент, который применяется для коммуникации информации. По мнению А. Соломоника и У. Морриса, знак – кто-то или что-то, свидетельствующее о чем-то ином, отличном от него самого. Иначе говоря, всё, при помощи чего мы можем и хотим что-то сообщить друг другу [4, с.51], есть знак. «Вещь может быть знаком, но знак – это тоже вещь» — по мнению Аврелия Августина всякий знак есть некая вещь, и то, что не есть вещь, то есть совершенное ничто [3]. А.Ф. Лосев придерживался следующего мнения, что «Вещь может быть знаком, но знак не может быть вещью». Он писал, что «знак относится к области смыслового, не будучи материальным телом, которое он обозначает, ни материальным носителем, без которого он фактически невозможен, ни просто такой системой отношений, которые исчерпывали бы его до конца» [6, с.236].

Анализируя гипотезы о знаке в семиотике, мы узнаём, что знак – это объект, который имеет свое «значение», и может быть фантастическим или мифическим существом, явлением, процессом, реальным или вымышленной вещью.

Рассматривая ассоциативный словарь концепта «женщина» можно выделить следующие единицы, которые можно распределить по критериям: **«женские принадлежности»:** *платье, помада, косметика, макияж, юбка, кольцо, туфли, причёска, блондинка, маникюр, сумка, одежда, украшения, кольцо, тушь, укладка, сумочка,*

духи, каблуки, сумочка, духи, каблуки; **«части женского тела»:** волосы, губы, грудь, талия, ноги, попа, ногти, ресницы, глаза, ребро; **«женские свойства»:** шопинг, мода, цветы, нежность, любовь, страсть, ласка, улыбка, кухня, очаг, еда, отношения.

Все вышеперечисленные единицы создают ассоциацию концепта «Женщина» и в свою очередь являются знаками указывая на материальные предметы, на свойства или отношения, на процессы и явления присущие концепту «женщина». Например: «Туфелька» — знак, сигнализирующий, что транспортным средством управляет дама [9]. Зеркало Венеры может означать: женский пол и женский гендер. К женским знакам можно отнести изображение луны. Есть абстрагированные знаки с кругом и треугольником, иногда дополнительно абстрагированы до треугольника (обозначающего юбку или платье) для женского. В некоторых странах, например в Польше, круг обозначает женский пол. В семиотике различают два типа знаков: естественные (знаки-признаки) и искусственные (условные). Этими знаками активно пользуются в маркетинге при создании рекламных роликов, с помощью знаков создавая нужные образы в сознании интерпретатора, а именно: домохозяйка, сексуальный объект, красотка/модель, примерная мать, «блондинка», деловая женщина [7].

В отличие от знака, как было написано выше, образ концепта — это мыслительный образ в сознании человека, который возникает при упоминании того или иного слова. Он проявляется в виде составляющей единицы универсального предметного кода, который состоит из содержания в семантической структуре слова, а также и когнитивного (метафорического) образа, создавая абстрактный образ концепта к материальному миру. Нужно отметить, что образ будет отличаться у каждого представителя, выражая форму эмоционального отражения, помимо рациональной репрезентации окружающего мира. Образ и знак играют важную роль в нашем понимании мира. Образ — это конкретное визуальное представление чего-либо, в то время как знак — это символ или сигнал, который обозначает или указывает на что-то другое. Образ формируется в нашем сознании на основе восприятия окружающего мира, а знаки используются для передачи информации и коммуникации. Хотя образ и знак могут быть связаны, они имеют разные функции и значения. Важно уметь различать между ними, чтобы правильно интерпретировать информацию и взаимодействовать с окружающим миром. С точки зрения В.В. Колесова образ — это внутреннее представление или образное представление, которое возникает в нашем сознании при восприятии мира. Он представляет собой психологическую основу знака, отражая понятийный, образно-перцептивный и ассоциативный фон концепта. Образ может быть визуальным, звуковым, тактильным и т.д. С.Г. Воркачев выделяет в концепте понятийную со-

ставляющую (признаковая и дефиниционная структура), образную составляющую (когнитивные метафоры, поддерживающие концепт в сознании) и значимостную составляющую - этимологические, ассоциативные характеристики концепта, определяющие его место в лексико-грамматической системе языка [1, С. 39–60]

Образ концепта в лингвистике представляет собой универсальный предметный код, основанный на зрительных, вкусовых, тактильных и других ощущениях. Он служит для передачи абстрактных понятий и идей через конкретные образы, делая их более понятными и запоминающимися. Образ концепта помогает людям лучше понимать и воспринимать информацию, а также создавать ассоциации и связи между различными понятиями.

Говоря об образах концепта «женщина», мы уже знаем, что «в культуре нет ни чисто материальных, ни чисто духовных явлений, те и другие идут парами» [8, с. 13-38]. Ассоциативные единицы: учительница, кошка, домохозяйка лексемы «женщина», являются образами концепта «женщина».

Образ учительницы в русской ментальности занимает особое место и имеет свои уникальные черты, связанные с культурными особенностями и историческим контекстом. Вот некоторые аспекты этого образа:

**1. Носитель нравственных ценностей.** Учительница в русском сознании часто воспринимается как фигура, которая не только передает знания, но и воспитывает у детей моральные качества. Она учит не только предмету, но и тому, как правильно жить, относиться к другим людям, работать над собой. Это связано с традиционным представлением о школе как месте, где формируется не только интеллект, но и характер; **2. Материнский образ.** Для многих русских школьников учительница становится второй мамой. Особенно это характерно для начальных классов, когда дети проводят много времени со своими учителями. Учительница заботится о детях, поддерживает их, помогает справиться с трудностями, иногда даже утешает. Этот материнский аспект делает образ учительницы особенно теплым и близким; **3. Патриотизм и любовь к Родине.** В советской и постсоветской России большое внимание уделялось патриотическому воспитанию. Учителя играли важную роль в формировании чувства любви к родине, уважения к истории страны и её героям. Образ учительницы часто ассоциируется с передачей этих ценностей молодому поколению; **4. Терпимость и мудрость.** Русские учителя славятся своим терпением и способностью находить подход к каждому ребенку. Они готовы объяснить материал снова и снова, пока ученик его не поймет. Мудрость учительницы проявляется в умении видеть потенциал каждого ребенка и помогать ему раскрыться; **5. Связь с литературой и культурой.** В русской традиции литература и культура занимают важное место. Учительницы русского языка и литературы часто становятся проводниками в мир

искусства, знакомят детей с классическими произведениями, развивают у них чувство прекрасного. Именно через учителей многие школьники впервые открывают для себя Пушкина, Достоевского, Толстого и других великих писателей; **6. Строгий контроль и дисциплина.** Несмотря на мягкость и доброту, русская учительница может быть очень требовательной и строгой. Дисциплина и порядок в классе считаются важными элементами образовательного процесса. Учительница следит за тем, чтобы ученики выполняли задания, соблюдали правила поведения и уважали друг друга; **7. Роль наставника и советчика.** В русской культуре учительница нередко выступает в роли наставника, к которому обращаются за советом не только по учебным вопросам, но и по личным проблемам. Она может дать ценный жизненный урок, поделиться опытом, поддержать в трудную минуту. Мы можем обратиться к русской классической литературе и культуре и привести примеры образов. Анна Сергеевна в повести А.П. Чехова «Человек в футляре» – образ строгой и требовательной учительницы, олицетворяющая собой традиционное представление о педагоге. Варвара Павловна в романе Ф.М. Достоевского «Бедные люди» – в образе доброй и отзывчивой учительницы, которая старается помочь своим ученикам. Лидия Михайловна в фильме «Доживем до понедельника» – пример учительницы, которая искренне верит в своих учеников и готова бороться за их будущее. Таким образом, образ учительницы в русской ментальности сочетает в себе множество качеств: от строгости и дисциплины до заботы и душевного тепла. Это фигура, которая играет ключевую роль в воспитании молодого поколения и передаче культурных традиций. Образ учительницы в русской ментальности часто ассоциируется с образом строгой, но справедливой женщины, которая обладает высоким авторитетом и знаниями. Она представляет собой символ знаний, мудрости и доброты, и ее роль воспринимается как одна из самых почетных и ответственных. Учительница воспитывает и формирует личность учеников, помогает им развиваться и становиться самостоятельными личностями. Ее работа требует терпения, любви к детям и стремления к постоянному самосовершенствованию.

Образ домохозяйки, этот образ женщины отвечает основным аспектам связанный с ролью «традиционной жены», действительно имеет глубокие корни в истории и культуре многих обществ. Этот стереотип подразумевает, что женщина берет на себя ответственность за ведение домашнего хозяйства, уход за детьми и создание уюта для своей семьи. **Основные аспекты образа:** Ведение домашнего хозяйства: Домохозяйка занимается уборкой, стиркой, готовкой и другими бытовыми делами. Она поддерживает порядок в доме и создает комфортную обстановку для всех членов семьи. **Забота о семье:** Важной частью роли является забота о супруге и детях. Это может включать приготовление еды, помощь детям с учебой, обеспечение эмоционального комфорта

и поддержки. **Поддержание семейных традиций:** Часто домохозяйке отводится роль хранительницы семейных ценностей и традиций. Она организует праздники, семейные встречи и другие мероприятия, которые укрепляют связи между членами семьи.

Эмоциональная поддержка: В рамках этого образа ожидается, что жена будет поддерживать мужа морально, помогать ему справляться со стрессами и быть его верным спутником жизни. **Исторический контекст:** Этот образ сформировался в период индустриализации, когда мужчины стали основными добытчиками, а женщины оставались дома, занимаясь хозяйством и воспитанием детей. Он был особенно распространен в XX веке, хотя в последние десятилетия произошли значительные изменения в восприятии гендерных ролей. **Современные тенденции:** Сегодня многие женщины выбирают карьеру наряду с семейной жизнью, и распределение домашних обязанностей часто становится более равноправным. Образ домохозяйки остается актуальным, но он уже не так жестко связан с традиционным представлением о женственности. Многие современные пары пересматривают свои отношения и обязанности, исходя из личных предпочтений и жизненных обстоятельств. Таким образом, образ домохозяйки отражает определенный исторический этап развития общества, но сегодня он претерпевает изменения под влиянием новых социальных норм и представлений о равенстве полов.

Не просто так, концепт «женщина» ассоциируется с образом кошки. Он может нести различные смыслы в зависимости от контекста. В культуре и литературе кошку часто связывают с женской природой по нескольким причинам: **Инстинктивность:** Кошка ассоциируется с природной интуицией, ловкостью и грацией. Это напоминает о том, как женщина может полагаться на свои инстинкты и природные способности.

**Сексуальность:** В некоторых культурах кошка символизирует чувственность и эротизм. Её гибкость, мягкость и плавные движения могут вызывать ассоциации с женской привлекательностью.

**Независимость:** Кошки известны своей независимостью и способностью принимать решения самостоятельно. Женщины также могут ассоциироваться с этим качеством, особенно когда речь идет о свободе выбора и личной автономии.

**Мистицизм:** Как ты правильно заметил, в мифологии кошка часто связывается с потусторонним миром. Она может быть символом связи между живыми и мертвыми, что делает её фигурой, символизирующей переходы и изменения.

**Женская тень:** В психологии Юнг считал кошку архетипическим образом «тёмной» стороны женщины, представляющей собой скрытые желания, страхи и страсти.

**Светлая сторона:** Однако кошка может также представлять собой положительные качества, такие как

забота, любовь и защита. Например, мать-кошка защищает своих котят, что можно сравнить с материнской любовью и заботой.

Таким образом, образ кошки в женщине может иметь множество интерпретаций, каждая из которых зависит от культурного фона, психологических ассоциаций и личных восприятий. Немало образов можно выделить в следующих пословицах: 1) *Жена не рукавица, за пояс не заткнешь*; 2) *Бабы сборы - гусиный век*; 3) *Где две бабы, там суём (сейм, сходка), а где три, там содом*; 4) *Где баба, там рынок; где две, там базар*; 5) *Гусь да баба - торг; два гуся, две бабы - ярмарка*; 6) *Три бабы - базар, а семь - ярмарка*; 7) *Бабий кадык не заткнешь ни пирогом, ни рукавицей*; 8) *Бабий язык, куда ни завалишь, достанет*; 9) *Вольна баба в языке, а черт в бабьем кадыке*; 10) *Две баб на кухне - вдвое хуже суп*; 11) *Волос долог, а язык длинней*. Образ **«ведьмы»** обладающей магическими силами и злыми чарами, можно вывести из следующих пословиц: 12) *Бабий быт - за все бит*; 13) *Лучше раздражить собаку, нежели бабу*; 14) *Злой мужик - как черт, а злая баба - как целое пекло*; 15) *Пиявка высасывает немного крови, а женщина - всё: и разум, и силу, и богатство, и счастье*; 16) *Нет в лесу столько повёрток, сколько у жены увёрток*; 17) *Больше в доме баб, больше греха*; 18) *Ласковый взгляд да на сердце яд*; 19) *Много есть бед на свете, но злая жена - наибольшая из них*; 20) *Баба да бес - один у них вес*. Образ хорошей и трудолюбивой **«домохозяйки»** выделяется в пословицах, например: 21) *Без жены дом - содом*; 22) *Коню смотри на зубы, а девушке - на руки*; 23) *Девушку надо видеть за работой в кухне, а не в праздничном платье*; 24) *Девушка не встанет с места, пока не спрядет моток шерсти*; 25) *Бабий ум - бабье коромысло: и криво, и зарубисто, и на оба конца*; 26) *Бабе дорога - от печи до порога*; 27) *Хозяйка - маленькое солнце дома*. Исследуя, образы женщины описанные в пословицах, можно сделать вывод, что они являются наиболее устойчивыми в

сознании носителей русской ментальности и передают отношение к самой женщине.

Семиотический знак концепта «женщина» создаёт образы концепта «женщина». Зная, что вербальный концепт – есть слово, которое тоже может стать знаком в тексте. Понятия образа схожи с понятием концепта «женщина».

По мнению В. В. Колесова, первичное воплощение концепта происходит в образе [5, с 50-51] В.В. Колесов считал, концепт рождается как образ в сознании человека и может постепенно продвигаться по ступеням абстракции. С увеличением опыта и знаний человека концепт может становиться все более сложным и абстрактным, приобретая новые связи и значения. Этот процесс позволяет человеку более глубоко понимать окружающий мир, создавать новые идеи и концепции, а также применять их в практических целях. Все вышеперечисленные примеры образов, а также некоторые литературные образы женщин:

*Татьяна Ларина (А.С. Пушкин, «Евгений Онегин»). Молодая невинная девушка из провинции, которая влюбляется в главного героя. Наталья Ростова (Л.Н. Толстой, «Война и мир»). Умная, весёлая, искренняя героиня, которая на протяжении романа становится старше, познаёт уроки жизни и становится более мудрой. Катерина (А.Н. Островский, «Гроза»). Выделяясь из своей среды духовностью и стремлением к свободе, героиня гибнет или оказывается сломленной в мире, где царит эгоизм. Нина Заречная (А.П. Чехов, «Чайка»). Выделяясь из своей среды духовностью и стремлением к свободе, героиня гибнет или оказывается сломленной в мире, где царит эгоизм. Ярославна (древнерусская литература). Воплощение любви и верности.[2]. Все образы объединяются в концепте «женщина». Концепт «женщина» и само понятие «концепт» шире понятия «образ».*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Воркачев С.Г. От лингвоконцептологии к лингворидеологии: поиски метода // Vita in lingua: к юбилею проф. С.Г. Воркачева: сб. статей- Краснодар, 2007- С. 39–60.
2. Женщины в русской литературе // Образовательный портал «Справочник». — Дата последнего обновления статьи: 20.12.2024. — URL [https://spravochnik.ru/literatura/russkaya\\_literatura/zhenschiny\\_v\\_russkoy\\_literature/](https://spravochnik.ru/literatura/russkaya_literatura/zhenschiny_v_russkoy_literature/) (дата обращения: 11.01.2025).
3. История развития семиотики. Вещь. [https://studopedia.ru/3\\_108950\\_znak-i-znachenie.html](https://studopedia.ru/3_108950_znak-i-znachenie.html)
4. Кавинкина И.Н. Пособие по курсу «Основы семиотики (поддерживающая и альтернативная коммуникация)», Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы 2011, 41-63
5. Колесов В.В. Философия русского слова. – СПб.,: ЮНА, 2002
6. Лосев А.Ф. Терминологическая многозначность в существующих теориях знака и символа // Знак. Символ. Миф. М., 1982, с. 236
7. Образы женщин в российской рекламе. <https://zen.ru/a/YcMzNsH9TxMIsfzq>
8. Ю.С. Степанов. Константы. Словарь русской культуры. М., 2004, с. 13-38
9. Источник: <https://avtoshark.com/article/repairs/body-repairs/preduprezhdayushchie-nakleyki-na-avto/>
10. Словарь ассоциаций русского языка онлайн <https://sinonim.org/as/женщина>.

© Керимова Севда Мироновна (solomona-listeva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ И ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТЫ

**Кропта Ольга Александровна**

кандидат филологических наук, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный аграрный университет»  
olgakropta@yandex.ru

## PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE MODERN RUSSIAN LITERARY LANGUAGE: FUNCTIONAL AND LINGUOCOGNITIVE ASPECTS

**O. Kropta**

*Summary:* The article presents the anthropocentric nature of the study of phraseological units, associated with the desire to study the communicative purpose of phraseological units and describe the entire palette of information carried by phraseological units. In the cognitive aspect, phraseology is considered as a unit of a language phenomenon, a microtext that includes all types of information in the form of a convolution.

The author substantiates the originality, brightness, imagery, emotionality and evaluativeness of such means of the Russian language as phraseological units. They contribute to the creation of a meaningful, expressive picture of the world, the uniqueness of which lies in the perception of sensually tangible, visual images based on associative perception and perceived against the background of a holistic generalized figurative meaning of phraseology.

*Keywords:* phraseology, communicative linguistics, cognitive science, cultural studies, vocabulary, phraseology, semiology, denotative level.

*Аннотация:* В статье представлен антропоцентрический характер изучения фразеологизмов, связанный со стремлением изучить коммуникативное предназначение фразеологизмов и описать всю палитру информации, несомой фразеологическими единицами. В когнитивном аспекте фразеологизм рассматривается как единица языка-феномена, микротекст, включающий в себя, в виде свертки, все типы информации.

Автором обосновывается самобытность, яркость, образность, эмоциональность и оценочность таких средств русского языка, как фразеологизмы. Они способствуют созданию содержательной, выразительной картины мира, своеобразия которой заключается в восприятии чувственно осязаемых, наглядных образов, основанных на ассоциативном восприятии и воспринимающихся на фоне целостного обобщенно-переносного значения фразеологизма.

*Ключевые слова:* фразеологизм, коммуникативная лингвистика, когнитивистика, культурология, лексика, фразеология, семиология, денотативный уровень.

По мнению советского лингвиста Г.В. Степанова, языковедческая наука развивается посредством рассмотрения «проблем человеческого фактора в речевой деятельности» [10, С. 11]. Важной функцией языка является способность сохранять и передавать знания, накопленные в результате познания мира.

Г.А. Серебренников, советский лингвист, академик АН СССР, убежден в следующем: «Роль коммуникативной функции в процессе создания языка огромна. Можно без преувеличения сказать, что система материальных средств языка, начиная от фонемы и её конкретных реальных манифестаций и кончая сложными синтаксическими конструкциями, возникла и сформировалась в процессе употребления языка как средства общения. Многие специфические особенности языка, как-то: наличие специальных дейктических и экспрессивных средств, средств локальной ориентации, различных средств связи между предложениями и т.д., можно объяснить только исходя из нужд функции общения» [8, С. 9].

Действительно, коммуникативной лингвистикой следует признать интегративную науку, которая представляет собой освещение вопросов, связанных с языковой деятельностью. В современном языке можно наблюдать взаимодействие логического, номинативного, семиологического, лингвистического, психолингвистического аспектов.

Русский лингвист и философ Г.В. Колшанский считает, что «предметом коммуникативной лингвистики является исследование собственно структуры языка, всеобщих закономерностей организации речевого общения: взаимодействие семантической и синтаксической структуры высказывания, закономерности построения текста, соотношение интра- и экстралингвистических факторов (многозначность языковых единиц, пресуппозиция, паралингвистика), соотношение прагматических целей, структура высказывания и текста и ряд других вопросов» [7, С. 9]. Учёный выделяет вербальный, социокультурный и семиотический объекты в рамках коммуникативной лингвистики.

Фразеологизмы позволяют воспринимать окружающий мир особенным образом, воспроизводя их из общего фразеологического корпуса в виде готовых речевых единиц. Так, фразеологические единицы отражают национальное самосознание и, безусловно, интересны учёным, занимающимся лингвистическими вопросами. Получение информации о фразеологизмах происходит посредством проведения анализа его «внутренней формы».

Фразеологизмы фиксируют национально-специфические знания, представляющие интерес для лингвистических, культурологических, психолингвистических, лингво-этнографических исследований. Один из способов получить доступ к этой национально-культурной информации — провести анализ внутренней формы фразеологических единиц. При этом под внутренней формой понимается «буквальное значение языкового знака, непосредственно выводимое из значений его составляющих» [5, С. 33].

По общепринятому мнению, фразеологический состав языка представляет собой «наиболее самобытное явление как в плане системно-регуляторной аномальности, так и в плане выражения фразеологическими единицами национальной самобытности народа-носителя языка» [9, С. 82].

По мнению В.Н. Телия, «система образов, закрепленных во фразеологическом составе языка, служит своего рода нишей для кумуляции мировидения, и так или иначе связана с материальной, социальной или духовной культурой данной языковой общности» [11, С. 215].

Коммуникативный подход к значению как слова, так и фразеологической единицы означает, что содержание той или иной единицы формируется под влиянием ее роли в предложении. Отсюда основной единицей денотативного уровня принято считать денотативную роль.

По классификации М.В. Всеволодовой роли в общем виде подразделяются на актантные, сирконстантные и предикатно-атрибутивные. К предикатам относят «действия, отношения, зависимости, признаки (качественные и количественные), связывающие актанты и сирконстанты друг с другом; при этом актанты – это участники событий, а сирконстанты – различные обстоятельства и характеристики событий» [3, С. 21]. Характер предикатной роли обуславливает актантные роли, которые подразделяются на следующие типы:

- протагонист — единственный или первый денотативный участник ситуации;
- пациенс — второй денотативный участник ситуации, на который направлено действие протагониста;
- адресат — третий после протагониста и пациенса, не подвергающийся прямому воздействию протагониста;

— ситуант — участник ситуации, осложняющий основную ситуацию и не относящийся к названным выше ролям.

Концепция «когнитивной развертки» фразеологизма в процессе его воспроизведения и восприятия разрабатывается в когнитивно-культурологических исследованиях фразеологических единиц (В.Н. Телия, М.Л. Ковшовой, С.В. Кабаковой). Оперативным инструментом данной концепции признается модель «идиомы в действии». Суть таких исследований, по мнению М.Л. Ковшовой, заключается в когнитивно-процессуальном моделировании «идиомы в действии», в описании фразеологической единицы как поэтапно разворачивающегося текста, который включает в себя различные типы информации (денотативную, оценочную, мотивационную, эмотивную).

Разрабатывание модели «идиомы в действии» позволяет симитировать процесс воспроизведения и восприятия идиомы, представить, как «разворачивается» информационный текст идиомы и с какими пластами социокультурного знания он взаимодействует [6, С. 165].

Когнитивное направление во фразеологии, однако, позволяет не только разрабатывать когнитивные модели того или иного аспекта фразеологизмов, но и проверять их применение на практике – как в действительности происходит восприятие и воспроизведение фразеологических единиц на уровне обыденного сознания современного носителя языка. Под обыденным сознанием понимается «жизненно-практическое сознание людей (массовое и индивидуальное), выходящее за рамки любой узкоспециализированной профессиональной деятельности и являющееся основой повседневной познавательной деятельности и регулятором человеческого поведения и общения» [4, С. 8].

Большое внимание изучению данного вопроса уделялось и уделяется в зарубежной и российской фразеологии. С помощью различных экспериментов решается вопрос о том, от чего отталкивается носитель языка при восприятии той или иной фразеологической единицы: от буквального значения ее компонентов или от переносного значения. Наряду с установлением принципа восприятия фразеологизмов носителями языка, фразеологи изучают также вопросы, связанные с хранением фразеологизмов в сознании говорящих, степенью их представленности на уровне обыденного сознания по сравнению с фразеологическими словарями, выявлении национальной специфики фразеологизмов носителя языка и особенностей восприятия различных компонентов фразеологического значения и т.д.

Таким образом, основное отличие «когнитивной» фразеологии от «традиционной» – это антропоцентри-

ческий характер исследований, связанный со стремлением изучить коммуникативное предназначение фразеологизмов и описать всю палитру информации, несомой фразеологическими единицами. В когнитивном аспекте фразеологизм рассматривается как единица языка-феномена, микротекст, включающий в себя в виде свертки все типы информации. В связи с новым взглядом на определение фразеологической единицы по-иному осмысливается фразеологическое значение: оно рассматривается как структура знания, вовлекающая в себя все отображаемые фразеологизмом типы информации. В отличие от «традиционной» фразеологии, ориентированной на выявление сущности фразеологического значения в рамках языка-системы, исходя из его сопоставления с лексическим значением слова, «когнитивная» фразеология опирается на моделирование актуального значения фразеологизмов как результата обработки определенных знаний о мире; на представление фразеологизма как реализацию определенной части концепта; на экспериментальное изучение способа хранения, восприятия и воспроизведения фразеологических единиц на уровне обыденного сознания современного носителя языка.

Решению данной проблемы способствует функционально-когнитивный словарь [12], поскольку в нем фразеологизмы даются на фоне обширного лексического материала, что позволяет определить их номинативно-таксономические и когнитивные функции, а также их место в общей системе языка. Объемный лексический фон обнаруживает глубинный изоморфизм между номинативными средствами языка и фразеологическими категориями, восполняющими их лексико-синтаксическими способами.

В данный функционально-когнитивный словарь включается несколько разрядов фразеологизмов. В первых, это фразеологические сочетания, или лексические коллокации. В данном разделе словаря даются различные типы связанных значений,

которые составляют особое множество фразеологизмов. Среди них субстантивно-адъективные сочетания: *злой рок, горькая участь, трагическая судьба, душещипательный разговор, мирные переговоры, трескучая фраза, чрезвычайная ситуация, вековые традиции, собачья жизнь, безвременная кончина, трагическая гибель, скоропостижная смерть*; глагольно-именные сочетания: *вырвать из горла, предать гласности, подвергнуть критике и т.д.*; сочетания с метафорическим использованием слов: *коридоры, эшелоны власти, деревянный рубль, сфера деятельности, нива просвещения, медвежий угол, белый свет, подарок судьбы, ад крошечный, рай земной* и др.; различные типы языковых клише, «речевых заготовок», например, формулы приветствия, вежливости, вступления в разговор, благодарности, предложения услуг, совет и т.д.: *наилучшие пожелания, в добрый час,*

*счастливого пути; с Новым годом; по правде сказать, по совести сказать, всех благ, не поминайте лихом* и др.

Большое место в словаре занимает лексическая идиоматика как ядро фразеологии. Идиомы эквивалентны словам по выполняемой целостной номинативной функции и экспрессивно окрашены. Например: *жить за чертой бедности, влечить жалкое существование, отбиться от дома, ломать комедию, кривить душой, биться как рыба об лед, едва сводить концы с концами, напускать туману, положить руку на сердце, излить душу, вывернуть душу незнакомцу, показать пятки, попасть пальцем в небо.*

Фразеологизмы дополняют «номинативный инвентарь языка недостающими оценочно-экспрессивными средствами, идиомы всегда более насыщены деталями» [11, С. 84]. Они, как правило, описывают такие аспекты обозначаемых явлений, событий, реалий, которые остаются не зафиксированными в основных номинативных единицах языка.

Так, в когнитивной сфере речи выражены не все признаки речевой деятельности, и, естественно, что они дополняются идиомами. В идиомах оказываются задействованными участники ситуации, которые не представлены среди основных параметрических характеристик, например, инструментальные актанты *язык, уши, средства артикуляции речи горло, глотка, зубы, рот: язык развязался, держать язык за зубами, распускать язык, прикусить язык, каша во рту, язык заплетается, с языка сорвалось, кричать во всю глотку, во весь голос, надирать глотку, драть горло/глотку, горлопанить/горлопан, цедить сквозь зубы; язык плохо/хорошо подвешен; слаб на язык, длинный язык, язык без костей, язык как помело; ушки навострить, уши развесить, ушки на макушке, все уши прожужжать, петь в уши кому-либо; давать волю языку, с языка сорвалось, черт дернул за язык, болтать (молоть, трепать, чесать) языком, мозолить язык, заткнуть рот, тянут за язык, язык не поворачивается, укоротить язык.*

В перечисленных идиомах выражаются такие дополнительные значения, как запрет, непроизвольность, ненамеренность действия, интенсивность, нежелательность действия, количественные, качественные признаки.

Спецификой фразеобразовательной значимости компонентов фразеологизма, как указывает Н.Ф. Алефиренко, является ее ситуативность, что проявляется в их зависимости от соответствующей денотативной ситуации и ситуации употребления, а также зависимость от образной структуры фразеологизма: язык без костей у кого-либо, «кто-либо чрезмерно болтлив, говорит лишнее», язык чешется у кого-либо – «неудержимо хочется сказать что-либо, заговорить». Далее автор справедливо подчеркивает антропоцентрический характер фразеоло-

бразования и его органическую связь с активной познавательной деятельностью. По его мнению, особенности фразеологической семантики всецело обуславливаются речемыслительными процессами. Отраженные в сознании денотативные ситуации, ассоциируясь с уже имеющимися знаниями, вырабатывают определенные схемы тех ситуаций, которые актуализируются средствами вторичного номинирования. Необходимо для фразеологического обозначения речемыслительный элемент дает воспроизведение в памяти непосредственного наблюдаемой ситуации или объекта [1, С. 248 – 256].

Во всех сферах словаря наблюдается взаимодействие единиц лексического и фразеологического уровней. Фразеологические единицы увеличивают когнитивный потенциал парадигматического класса и обуславливают существенное усложнение содержания и пополнение объема когнитивной сферы. Так, в сфере «жить» фразеологизмы выступают в разных блоках, увеличивая их объем.

Многочисленны фразеологические единицы, которые выражают тему смерти: *наложить на себя руки, сыграть в ящик, испустить дух, дух вон, окончить дни свои, отдать богу душу, отдать концы, проститься с жизнью, отойти в вечность, испустить последний вздох, протянуть ноги, уйти из жизни, уйти в лучший мир, сойти в могилу, заснуть вечным сном, пустить пулю а лоб; уложить на месте, свести в могилу, ставить к стенке, стереть с лица земли, вогнать в гроб, вышибить дух, выпустить кишки, предать земле.*

С помощью фразеологизмов передаются фразы бытия: *вступать в жизнь; стоять одной ногой в могиле,*

*дышать на ладан, при смерти, на смертном одре, при последнем издыхании, смертный час, на закате дней, на склоне лет, до гробовой доски, до конца дней, до могилы, до самой смерти, до последнего дыхания.* Начальную фазу предопределенности бытия (судьбы) выражают фразеологические единицы: *родиться в сорочке, в рубашке; родиться под счастливой звездой; на роду написано.*

Некоторые фразеологизмы передают аспекты жизнеобеспеченности: *сидеть на мель, жить чем бог послал; как сыр в масле кататься, перебиваться с хлеба на квас, сидеть на хлебе и воде, влачить жалкое существование; фатальности: волею судеб, ирония судьбы, искушать судьбу; найти выход из положения, происхождения и родственных отношений: без роду и племени, ни роду ни племени, седьмая вода на киселе, голубая кровь; возраст: песок сыплется, не первой молодости, стар и мал, в годах, в летах, годы вышли, на старости лет; локальности: под открытым небом, под луной, между небом и землей, место под солнцем, на краю света, белый свет, свет божий, на том свете, оценки: выпить горькую чашу до дна, не видеть света белого, жить как птица небесная, жить душа в душу, есть чужой хлеб.*

Являясь чаще всего яркими, образно-эмоциональными, экспрессивно-оценочными средствами русского языка, именно фразеологизмы способствуют созданию содержательной, выразительной картины мира, своеобразие которой заключается в восприятии чувственно осязаемых, наглядных образов, основанных на ассоциативном восприятии и воспринимающихся на фоне целостного обобщенно-переносного значения фразеологизма.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н.Ф. Фразеология в составе современного русского языка. Волгоград: Перемена, 1993. – 149 с.
2. Бутина А.А. К вопросу о лингвокогнитивной реконструкции английской фразеологической картины мира / А.А. Бутина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 37 (484). – С. 201 – 203.
3. Всеволодова М.В., Дементьева О.Ю. Проблемы синтаксической парадигматики: коммуникативная парадигматика предложений (на материалах двусоставных глагольных предложений, включающих имя локума). – М.: КРОНПРЕСС, 1997.
4. Гусев С.С., Пукшанский Б.Я. Обыденное мировоззрение: Структура и способы организации. – СПб.: «Наука», 1994. – 89 с.
5. Иванова Е. В. Мир в английских и русских пословицах. – СПб.: Филол. фак-т СПбГУ, 2006.
6. Ковшова М.Л. Как с писаной торбой носиться: принципы когнитивно-культурологического исследования идиом // Фразеология в контексте культуры. – М.: Языки рус. культуры, 1999. – С. 164–173.
7. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. – М.: Наука, 1984. – 175 с.
8. Серебрянников Б.А. К проблеме сущности языка // Общее языкознание: Формы существования, функции, история языка. – М., 1970. – С. 9 – 95.
9. Скорнякова Р.М. Универсальное и этноспецифическое в русской фразеологии // Русский язык в школе. – 2009. – № 5.
10. Степанов Г. В. Тенденции развития советского языкознания // ИЯШ. – 1985. – № 3. – С. 11 – 13.
11. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
12. Функционально-когнитивный словарь русского языка: Языковая картина мира/ под рук. Т.А. Кильдибековой. Москва: «Гнозис», 2013. – 676 с.

© Кропта Ольга Александровна (olgakropta@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ДОСТИЖЕНИЯ И ТРУДНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ КОНСТРУКЦИЙ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ МОДАЛЬНЫМИ ГЛАГОЛАМИ В ШОТЛАНДСКОМ АРЕАЛЕ<sup>1</sup>

**Павленко Александр Евгеньевич**

Д-р филол. наук, Таганрогский институт  
имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»  
alex\_pavlenko@inbox.ru

**Гукалова Надежда Владимировна**

Ассистент, ИТА ЮФУ, (г. Таганрог)  
gukalova@sfedu.ru

## RECENT ADVANCES IN THE STUDY OF MULTIPLE MODALS (FOCUS ON: THE DIALECTS OF SCOTS)

**A. Pavlenko  
N. Gukalova**

*Summary:* Multiple modals (MMs) – e.g. *will can* or *might could* – have been studied less thoroughly on the Scottish evidence than on the American one. There are numerous gaps in the description of the history of their origin, geography of distribution, list of possible modal combinations, as well as their syntactic, semantic and pragmatic features. From the point of view of linguistic pragmatics, the use of MMs is associated with a set of communicative contexts correlated with polite conversation featuring careful or tentative utterances. The main difficulty in studying MMs is their low frequency. Such usages are rare, due to the limitations of a pragma stylistic nature mentioned above. The level of research into the Scottish area of MMs in general and the Scottish Borders region in particular is relatively low, and their description is fragmentary. Further insight into the phenomenon of MMs focusing on the Scottish evidence may be of use for a wide range of linguistic studies.

*Keywords:* multiple modals (MMs), the Scots language, the Scottish Borders, southern dialects of Scots, variation.

*Аннотация:* Конструкции с множественными модальными глаголами (КММГ) – например *will can* или *might could* – на шотландском материале изучены в целом хуже, чем на американском. Остаются многочисленные пробелы в описании истории их возникновения, географии распространения, перечня возможных сочетаний модальных глаголов, а также их синтаксических, семантических и прагматических особенностей. С точки зрения лингвистической прагматики, использование КММГ соотносится с набором коммуникативных контекстов, реализующихся в виде вежливого разговора, свободном от категоричных суждений. Основная трудность в изучении КММГ заключается в их низкой частотности. Подобные конструкции редки, в силу ограничений прагматического характера, упомянутых выше. Уровень исследованности шотландского ареала КММГ в целом и региона Скоттиш-Бордерс в частности невысок, а описание их фрагментарно. Результаты дальнейшего изучения КММГ на шотландском материале могут быть востребованы в лингвистических исследованиях широкого спектра.

*Ключевые слова:* конструкции с множественными модальными глаголами (КММГ), шотландский язык, Скоттиш-Бордерс, южно-шотландские диалекты, вариативность.

Присутствие двух и большего количества модальных глаголов в одном сказуемом (например, *He'll can help us* или *We might could go there*) является широко известной особенностью ряда территориальных вариантов шотландского языка, а также английского языка Британских островов и Северной Америки. Наиболее широкое распространение имеют конструкции с двойными модальными глаголами, которые относительно подробно описаны, хотя и, преимущественно, на американском материале. Сходное явление в шотландском языке и в шотландском варианте английского языка изучено слабее, и остаются многочисленные пробелы в описании истории его возникновения, географии распространения, перечня соответствующих конструкций, а также их синтаксических, семантических и прагматических особенностей. Далее мы будем обобщенно именовать все конструкции с двумя и большим количеством модальных глаголов – КММГ – «конструкции с

множественными модальными глаголами», с целью продемонстрировать структурную общность разных по количеству и составу используемых модальных глаголов употреблений.

КММГ с двойными модальными глаголами представляют первостепенный интерес, в силу своей более высокой частотности и значимости для языковой системы. Несмотря на уже достаточно давнюю историю изучения данного явления, синтаксический статус и, даже, семантика отдельно взятых КММГ все еще остаются дискуссионными. С точки зрения лингвистической прагматики, использование КММГ стали увязывать с набором коммуникативных контекстов, которые подразумевают выражение своих желаний или потребностей говорящим и оценивание их слушающим, что реализуется в виде вежливого разговора, в котором говорящий стремится избежать категоричных суждений [21; 13]. Наряду с

1 Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-00049, <https://rscf.ru/project/24-28-00049/>.

прагмалингвистической интерпретацией данного явления был предложен также ряд трактовок структурных особенностей предикативных единиц, в состав которых входят КММГ, в русле современных синтаксических теорий [12; 19 и др.].

С точки зрения истории языка, возникновение данной особенности весьма симптоматично в плане развития аналитизма в близкородственных английском и шотландском языках, манифестацией чего явилось становление систем модальных глаголов и формирование синтаксических моделей, в которых эти глаголы используются. Очевидно, что появление КММГ современного типа можно рассматривать в качестве результата грамматикализации модальных глаголов, имевшей место в среднеанглийский (среднешотландский) период [11; 10].

Интерес исследователей к КММГ велик, о чем свидетельствует значительный рост посвященных им публикаций, наблюдающийся в последние десятилетия. Несмотря на относительно давнюю традицию изучения данного феномена, многое еще предстоит сделать в плане уточнения перечня КММГ, а также географии их распространения и социолингвистических параметров действительного функционирования.

Не подвергается сомнению тот факт, что КММГ в некоторой степени распространены в речи населения южной и, возможно, центральной Шотландии, северной Англии, а также Северной Ирландии, однако, насколько нам известно, какого-либо сравнительного анализа количественных и качественных данных ареальных исследований не проводилось. Не подвергались систематическому сравнительному анализу и данные о КММГ в юго-восточных регионах США и в вышеупомянутых регионах Британских островов. При этом известно, что инвентарь КММГ по обе стороны Атлантики различается, что вызывает сомнения в справедливости предположения о непосредственном переносе данных конструкций в США с переселенческими потоками [21; 25].

Основная трудность в изучении КММГ заключается в их низкой частотности. Даже в тех вариантах английского и шотландского языков, в которых их присутствие является установленным фактом, подобные конструкции редки, в силу ограничений прагмастилистического характера, упомянутых выше. Значительная часть данных в исследованиях КММГ на материале говоров Британских островов и Соединенных Штатов имеет, так сказать, металингвистический характер и состоит из ответов на вопросы анкет о приемлемости соответствующих конструкций.

Вполне предсказуемо, большая часть исследований КММГ, проводившихся на территории Британских островов, посвящена шотландскому языку и шотландскому варианту английского языка, которые сосуществуют в

условиях диалектной непрерывности или континуума [8; 16; 7; 5; 22; 18; 9].

Случаи фиксации подобных примеров в процессе использования других методик, например, интервью – единичны [8, с. 122], что подтверждают и крайне популярные в последнее время исследования на корпусном материале, которые не обеспечили прорыва в интересующей нас теме, по причине крайней редкости примеров КММГ в имеющихся корпусах [4, с. 127; 23, с. 37]. Об этом же свидетельствует электронный Атлас синтаксиса шотландского языка, в котором приводится всего один пример КММГ, полученный от информанта [22].

Общая картина бытования КММГ в Шотландии складывается в общих чертах на основе данных, которые приводятся в статьях и монографиях отдельных авторов.

Свидетельства об использовании КММГ мы находим уже в ранних научных диалектологических описаниях. Так, еще Дж. Марри отмечает использование конструкций *will can* и *will ought* в южношотландских диалектах [20, с. 215-218]. У. Райт в своем Словаре английских диалектов упоминает КММГ *wouldn't could*, используемую в северной Англии, а также *will ('ll) can*, встречающуюся там же и в южной Шотландии [24, с. 502].

Работы современных исследователей, продолжая эту традицию, позволяют получить общее представление о бытовании КММГ в шотландском ареале. В своем исследовании, результаты которого опубликованы в 1980 г., К. Браун и М. Миллар сообщают об использовании КММГ типа *will can* и *will no can* своими шотландскими информантами. По данным опрошенных ими студентов Эдинбургского университета, КММГ *he'll no can* знакома 86 % опрошенных, *will can* – 35% и *will he no can(?)* – 9% [8, с. 121]. При этом в записанном интервью авторам удалось обнаружить использование единственной КММГ – *won't can* [там же, с. 122].

Дж. Миллер и К. Браун сообщают, также, что в Шотландии только *will* и *might* выступают в качестве первого элемента КММГ; при этом конструкция *will can* имеет высокую частотность в речи, а *might could* получает все большее распространение [16, с. 13]. Эти же авторы сообщают, что засвидетельствованы, также КММГ *might can*, *might should* и *might would* [там же].

В своем исследовании КММГ в говоре г. Хоик и его окрестностей (регион Скоттиш Бордерс) К. Браун расширяет перечень КММГ, добавляя к нему такие сочетания, как *should can*, *must can*, *should could*, *would could* и *must could*; *would can* и *will could*, отмечая, что они возможны в местном говоре, однако остается неясным, выявлены они этим автором эмпирическим путем или же он упоминает их на основе сведений из других источников.

Как указывает тот же автор, в конструкциях с двойными модальными глаголами наблюдается своего рода согласование форм времени, а именно, возможны только конструкции с модальными глаголами в одинаковой видо-временной форме, например – *will can* или *would could*. Конструкции типа “*will could*” или “*would can*”, по его мнению, оказываются аграмматичными [7, с. 97].

Парадоксально, но появление такого исследовательского ресурса, как языковые корпуса, не привело к существенным подвижкам в исследованиях КММГ. Так, вопреки ожиданиям, в устно-разговорном разделе Шотландского корпуса текстов и речи, примеры КММГ отсутствуют полностью. Данное обстоятельство можно объяснить прагматилистическими особенностями контекстов, в которых эти конструкции наиболее вероятны, и их низкой частотностью, обусловленной этими особенностями.

Атлас синтаксиса шотландского языка содержит результаты опроса информантов, которые оценили по пятибалльной шкале собственное использование КММГ на примере семи предложений. Их ответы показывают, что частотность КММГ в целом невысока и среди регионов Шотландии она достигает максимальных значений в областях Бордерс и Дамфрис и Галлоуэй [22]. По данным Атласа, КММГ *must can* является наиболее частотной в Шотландии, что противоречит данным, приведенным во всех предыдущих публикациях, согласно которым таковой является *will can* [там же].

Г. Мелькерс отмечает, что КММГ “*ll no can*” можно встретить в речи жителей Оркнейских островов [15, с. 40], что весьма любопытно, поскольку островной шотландский (т.е. оркнейский и шетландский диалекты – А.П., Н.Г.) никто из исследователей не рассматривал как варианты, для которых КММГ являются характерной чертой. Свидетельство Мелькерс, таким образом, существенно расширяет ареал КММГ и требует проведения новых исследований для выяснения путей распространения данного явления на территории Шотландии – как «большой земли», так и островов. Работа Дж. Миллера, посвященная морфологии и синтаксиса шотландского английского, ценна, в том числе, тем, что в ней приводится список КММГ, встречающихся именно в шотландском ареале. Это такие конструкции, как “*ll can, might could, might can, would could, might should и might would*” [17, с. 53]. Э. Боур проводил исследования речи населения региона Бордерс, в процессе которых им были выявлены новые КММГ, ранее не фигурировавшие в списках конструкций, встречающихся на территории Шотландии [5; 6]. Это такие конструкции, как *may not could, may can, should ought to и mustn't could have* [6, с. 55–56]. Обследование, проведенное К. Морином в г. Хоик (область Скоттиш Бордерс на востоке Южного нагорья Шотландии) показало, что КММГ *might can* демонстрирует максимальную частотность, причем местное

население осознает ее как особенность своей речи. Согласно этому автору, некоторым информантам оказались знакомы не засвидетельствованные ранее КММГ *may could и may should* [22, с. 173].

Тематика КММГ в шотландском и английском языках, в силу очевидных причин (доступность материала, трудности с проведением полевых исследований и т.д.), до сих пор не приобрела популярности в отечественной лингвистике. Ей посвящено несколько статей российских авторов, рассматривающих лишь небольшую часть аспектов данной проблематики.

Так, в первой из своих статей, посвященных данной теме, Ю. А. Самойлова сравнивает способы выражения модальности в литературном английском языке Англии и в диалектах равнинной Шотландии [1]. Она рассматривает двойные и тройные сочетания модальных глаголов, прослеживая их генезис, выделяя типы и характеризуя в общих чертах синтаксические особенности. Здесь же рассматривается семантический аспект проблемы с учетом вклада каждого из модальных глаголов в общее значение сказуемого, выраженного такой конструкцией.

В другой своей работе тот же автор сравнивает установки и подходы к изучению двойных и тройных сочетаний модальных глаголов в говорах американского и британского английского, а также шотландского языка (скотс) [2]. Здесь рассматриваются трактовки возникновения данных конструкций на американской почве как результата заимствований или инноваций. Приводится обзор мнений специалистов относительно возможной генетической связи между британскими (прежде всего, шотландскими) конструкциями с множественными модальными глаголами и американскими.

Среди работ российских авторов можно также назвать статью И.С. Лебедевой и С.Н. Орловой, посвященную семантическим и прагматическим особенностям конструкции “*might could*” [14]. Семантика этого сочетания и обусловленные ею прагматические особенности его использования рассматриваются на основе констатации эпистемического значения глагола “*might*” и деонтического или динамического – глагола “*could*”.

Анализируя ситуации, в которых КММГ “*might could*” используется, авторы приходят к выводу о том, что, хотя эпистемическая семантика глагола “*might*” преобладала у большинства из проанализированных случаев, примерно в трети его использование не было чисто эпистемическим, а являлось маркером вежливости. Данный вывод представляет безусловный интерес, однако слабым местом теоретических построений авторов является произвольно отобранный материал, большая часть которого относится к американскому английскому, а меньшая – заимствована

из британских источников (причем английских, а не шотландских). Шотландский язык при этом в статье не упоминается вовсе.

На основе знакомства с историей вопроса можно констатировать, что интерес авторов к центральному ареалу КММГ на Британских островах, включающему в себя южную и центральную Шотландию, не перерос в масштабные всеобъемлющие проекты.

Действительно, большинство работ посвящены описанию разных аспектов бытования КММГ в диалектах шотландского языка и/или шотландского английского, четкое разграничение которых проводится далеко не всеми авторами. При этом уровень исследованности данного региона далек от исчерпывающего. Таким обра-

зом, рассматриваемый ареал по-прежнему описан лишь фрагментарно, о чем свидетельствует не только относительно небольшое количество работ, выполненных на местном материале, но и ограниченный перечень рассмотренных в них КММГ, а также эпизодичность в выборе говоров, населенных пунктов/территорий и соответствующих групп информантов.

Обладая неоспоримой значимостью для диалектологических и социолингвистических исследований, результаты изучения КММГ на шотландском материале могут быть востребованы, также, в исследованиях по широкому спектру дисциплин и тем, таких как вариативность в синтаксисе, теория модальности на материале германских языков, историческая грамматика английского и шотландского языков и некоторые другие.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Самойлова Ю.А. (а) Двойные и тройные сочетания модальных глаголов в языке равнинной Шотландии (скотс) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Общественные и гуманитарные науки, 2008. – с. 400 – 404.
2. Самойлова Ю.А. (б) Разница трактовки и отношения лингвистов к мультимодальным сочетаниям // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований, 2008. – с. 156-161.
3. Battistella, E. The syntax of the double modal construction. *Linguistica Atlantica* 17, 1995. – P. 19–44.
4. Beal, J. English dialects in the North of England: Morphology and syntax. In Kortmann, Bernd, Edgar W. Schneider, Kate Burridge, Raj Mesthrie, Clive Upton (eds.). *A handbook of varieties of English, vol. 2: Morphology and syntax*. – Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. – P. 114–41.
5. Bour, A. Description of multiple modality in contemporary Scotland: Double and triple modals in the Scottish Borders. PhD dissertation. – University of Freiburg/Breisgau, 2014. – 298 p.
6. Bour, A. Multiple modal constructions in the Western English-speaking world. *Linguistica Atlantica* 34(1), 2015. – P. 45–59.
7. Brown, K. Double modals in Hawick Scots. In Peter Trudgill and Jack Chambers (eds.), *Dialects of English: Studies in grammatical variation* – London: Longman, 1991. – P. 74–103.
8. Brown, K., Millar, M. Auxiliary verbs in Edinburgh speech. *Transactions of the Philological Society* 78, 1980. – P. 81–133.
9. Coats, S. The Corpus of British Isles Spoken English (CoBISE): A new resource of contemporary British and Irish speech. In Karl Berglund, Matti La Mela and Inge Zwart (eds.), *Proceedings of the 6th Digital Humanities in the Nordic and Baltic Countries Conference, Uppsala, Sweden, March 15–18, 2022*. – Aachen, Germany: CEUR, 2022. – P. 187–94. Режим доступа: <http://ceur-ws.org/Vol-3232/paper15.pdf> (дата обращения: 16 декабря 2024).
10. Coupé, G., van Kemenade, A. Grammaticalization of modals in Dutch and English: Uncontingent change. In Paola Crisma and Giuseppe Longobardi (eds.), *Historical syntax and linguistic theory*. – Oxford: Oxford University Press, 2009. – P. 250–70.
11. Fennell, B., Butters, R. R. Historical and contemporary distribution of double modals in English. In Edgar W. Schneider (ed.), *Focus on the USA: Varieties of English around the world*. – Amsterdam: John Benjamins, 1996. – P. 265–88.
12. Hasty, J.D. We might should oughta take a second look at this: Asyntactic re-analysis of double modals in Southern United States English. *Lingua* 122(14), 2012. – P. 1716–38.
13. Hasty, J.D. Well, he may could have sounded nicer: Perceptions of the double modal in doctor-patient interactions. *American Speech* 90 (3), 2015. – P. 347–68.
14. Lebedeva, I.S., Orlova, S. N. Semantics and pragmatics of the double modal 'might could'. *Training, Language and Culture*, 3(2), 2019. – P. 71-84.
15. Melchers, G. English spoken in Orkney and Shetland: Morphology, syntax and lexicon. In Kortmann, Bernd, Edgar W. Schneider, Kate Burridge, Raj Mesthrie, Clive Upton (eds.). *A handbook of varieties of English, vol. 2: Morphology and syntax*. – Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. – P. 34–46.
16. Miller, J., Brown, K. Aspects of Scottish English syntax. *English World-Wide* 3(1), 1982. – P. 3–17.
17. Miller, J. Scottish English: Morphology and syntax. In Kortmann, Bernd, Edgar W. Schneider, Kate Burridge, Raj Mesthrie, Clive Upton (eds.). *A handbook of varieties of English, vol. 2: Morphology and syntax*. – Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. – P. 47–72.
18. Morin, C. Double modals in Scots: A speaker's choice hypothesis. In Laura Baranzini and Louis de Saussure (eds.), *Aspects of tenses, modality, and evidentiality*. – Leiden: Brill, 2021. – P. 165–82.
19. Morin, C., Desagulier, G., Grieve, G. Dialect syntax in Construction Grammar: Theoretical benefits of a constructionist approach to double modals in English. *Belgian Journal of Linguistics* 34, 2020. – P. 252–62.
20. Murray, J. The dialect of the southern counties of Scotland: Its pronunciation, grammar, and historical relations. – London: Asher & Co., 1873. – 251 p.
21. Schneider, E. W. The English dialect heritage of the southern United States., Raymond Hickey (ed.). *Legacies of colonial English: Studies in transported dialects*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – P. 262–309.

22. Smith, J., Adger, D., Aitken, B., Heycock, C., Jamieson, E., Thomas, G. The Scots Syntax Atlas. University of Glasgow, 2019. Режим доступа: <https://scotssyntaxatlas.ac.uk> (дата обращения: 16 декабря 2024).
  23. Szmrecsanyi, B. Grammatical variation in British English dialects: A study in corpus-based dialectometry. – Cambridge: Cambridge University Press, 2013. – 207 p.
  24. Wright, J. The English dialect dictionary, Vol. I (6 vols.) –London: Henry Frowde, 1898-1905. – 864 p.
  25. Zullo, D., Simone E.P., Schreier, D. A Pan-Atlantic 'Multiple Modal Belt'? American Speech 96(1), 2021. – P. 7–44. Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/342540945\\_A\\_pan-Atlantic\\_%27multiple\\_modal\\_belt%27](https://www.researchgate.net/publication/342540945_A_pan-Atlantic_%27multiple_modal_belt%27) (дата обращения: 16 декабря 2024).
- 

© Павленко Александр Евгеньевич (alex\_pavlenko@inbox.ru), Гукалова Надежда Владимировна (gukalova@sfedu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОМОНИМЫ В ЭВЕНСКОМ ЯЗЫКЕ

LEXICAL AND GRAMMATICAL  
HOMONYMS IN THE EVEN LANGUAGE

S. Savvinova

*Summary:* The article describes the lexical and grammatical homonyms functioning in the Even language, which are word forms. The analysis revealed homoform pairs and groups that consist of different parts of speech. Lexical and grammatical homonyms break down when the grammatical form changes, i.e. they are homonymous only in dictionary forms.

*Keywords:* homonyms, homoforms, semantics, parts of speech, Even language.

Саввинова Степанида Николаевна

к.ф.н., н.с. ИГиУПМНС СО РАН,  
(г. Якутск)

stepanidasavvinova@mail.ru

*Аннотация:* В статье дается описание лексико-грамматических омонимов, функционирующих в эвенском языке, которые представляют собой словоформы. При анализе выявлены омоформические пары и группы, которые состоят из разных частей речи. Лексико-грамматические омонимы распадаются при изменении грамматической формы, т.е. они омонимичны только в словарных формах.

*Ключевые слова:* омонимы, омоформы, семантика, части речи, эвенский язык.

В лингвистической литературе явление омонимии рассматривалась такими учеными как О.С. Ахманова [1], В.В. Виноградов [3], [4], М.И. Фомина [14], Р.А. Будагов [2], Н.М. Шанский [12], А.И. Смирницкий [9], Л.В. Малаховский [7] и др. Взгляд лингвистов на определение омонимов расходится, но они единодушны во мнении, что омонимы – это слова с одинаковым написанием, относятся к одной части речи, но с разной семантикой.

В эвеноведении омонимы не являлись предметом лингвистического исследования. Целью работы является исследование и описание лексико-грамматических омонимов, бытующих в эвенском языке, будут проанализированы совпадающие в написании и произношении слова, но различающихся в лексическом и грамматическом значениях.

Материалами для исследования послужил «Эвенско-русский словарь» В.А.Роббека, М.Е. Роббек [8].

Омонимия разных частей речи в языкознании классифицируется по-разному и имеет различные термины. Так В.В. Виноградов называет их грамматическими [3], А.И. Смирницкий лексико-грамматическими [9], Р.А. Будагов морфологическими [2], О.С. Ахманова функциональными [1] и т.д.

Н.М. Шанский дает такое определение лексико-грамматическим омонимам: «лексико-грамматические омонимы в отличие от лексических представляют собой словоформы - слова разных частей речи, совпадающие между собой в произношении и написании лишь в отдельных формах» [12]. Опираясь на определение Н.М. Шанского в нашей работе, мы подводим под этот тип омонимов слова различных частей речи, которые

совпадают в произношении, написании, но имеющие разные лексические значения: Бу I тотем. Необычное время, когда никто не ходит – бу II (вин.п. муну, метн.п.мундулэ) мы; Киньякан I копчик - киньякан голый II (лишенный растительного покрова); Куйки I раковина морская – куйки I глухой по болезни (о человеке); Мөңкэ I голец (рыба из форелевых) - мөңкэ II крупный (о каплях. Слезах, ягодах) и т.д.

В эвенском языке бытуют лексико-грамматические омонимические пары, которые представлены различными частями речи.

Например:

**1. Существительное и наречие:**

В эвенском языке бытует небольшое количество омоформических пар, представленных существительным и наречием, обычно это одно- и двусложные эвенские лексемы:

Амаргин I тотем. Задняя нога медведя – амаргин II 1) сзади, позади; 2)потом; демэнь; так I – направо – так II соль; тэгэн I скопление белок (куропаток) – тэгэн II далеко, вдали, издалека; эвэнки I эвенк – эвэнки II поперек; эдин I порка, распарывание – эдин II внизу, в низовьях реки; элэ I 1)здесь, на этом месте; 2) в это время – элэ II полоска мозаики из кожи и ткани (вшивается в полы женского кафтана) и т.д.

Например: Олени повернули **направо**.

Бабушка купила **соль**. Упэ **таку** хараттин.

**2. Прилагательное и существительное:**

Баран I глубокий, емкий (о посуде) – Баран II дуга (пе-

редняя, горизонтальная у собачьей нарты); Гор I водо-плавающая птица в период линьки - Гор II (местн.п. горла) 1.1) далекий, дальний; 2)долгий, продолжительный; Иг I (местн.п. игла) безлюдный - Иг II (местн.п. иглэ) 1. Звук; 2.звучный, звонкий; Куйки I раковина морская – Куйки I глухой по болезни (о человеке); Мөңкэ I голец (рыба из форелевых) - Мөңкэ II крупный (о каплях. Слезах, ягодах); Киньякан I копчик - Киньякан голый II (лишенный растительного покрова) и т.д.

Оленеводы увидели **безлюдную** деревню. Оралчим-нал **игу** билэку иттэ. Дети слышали странный **звук**. Ку-нал мямсу **игу** долдар.

В эвенском языке встречаются пары, состоящие из производных слов: гэрбэлкэн I известный, знаменитый, знатный – гэрбэлкэн II 1) имеющий свое имя, с именем; 2) имеющий чин, начальник.

Прилагательное гэрбэлкэн I и причастие гэрбэлкэн II образованы от гэрбэ- «имя, название, кличка при» по-мощи суффикса -лкан/лкэн, который имеет значение обладания. Причастие гэрбэлкэн II 1) имеющий свое имя, с именем; 2) имеющий чин, начальник субстантивировано во втором значении. Например:

«Эди Гогкир» **гэрбэлкэн** мун нинун бисин. «Не лай» с **кликкой** наша собака была.

Кечукэрэптукуй эвикэлэтчэв орму мэнти кэн гэрбэлкэн бисин [13]. С детства играл с оленем «Мэнтикэн» **имеющим имя**.

### 3. Существительное и имя числительное:

**Уюн** I брод, переход, переправа вброд – уюн II (местн.п. уюндулэ) 1. Девять; 2. Девятка.

Оралчимнал оралбу уюнакли тасамканитан. Оленеводы погнали оленей по броду. **Уюм** орам нулгудникэн бэриритэн. **Девять** оленей потеряли при перекочевке.

### 4. Имя существительное и местоимение:

Бу I тотем. Необычное время, когда никто не ходит – бу II (вин.п. муну, метн.п.мундулэ) мы

Он I как, каким образом – он II 1) изготовление, сози-дание; 2) постройка, сооружение; 3) обработка, выделка, производство; 4) приготовление, исполнение

Хунңи I (местн.п. хунңилэ) ваш – хунңи II (местн.п. хунңила) хозяин, владелец. Например:

**Ху** стадасан илэ бисни? **Ваше** стадо где находится?  
**Хунңе** Матмайка,  
Дэнэй-дэнэ-нэкэт!

Холкиякан уркэли иле.

Гяла нотли иле,  
Иттэй як бисэвэнэ.  
Дэнэй-дэнэ!

**Хозяин мой** Матвейка!

Дэнэй-дэнэ-нэкэт!

Заходи с запасного входа.

Дэнэй-дэнэ!

Заходи в нэкур

Посмотреть, что случилось.

Дэнэй-дэнэ!й-дэнэ!

### 5. Прилагательное и наречие:

Дэлэ I песен. 1.открытый; 2. Открытое место – дэлэ II песен. Точно – дэлэ III вверху, на горе, вверх, на гору

Өмнэт I сначала – Өмнэт II огромный, громадный и т.д.

### 6. Причастие и существительное

Капача I приплюснутый - капача II абсолютная темнота.

### 7. Существительное и междометие

Дя (дял, дянил) I 1) кровный родственник; 2) друг, то-варищ, спутник - Дя (междом.) II Эй! Да!

По структуре оморы состоят из одно- и двух- и бо-лее сложных лексем. Гор I водоплавающая птица в пери-од линьки - Гор II (местн.п. горла) 1.1) далекий, дальний; 2)долгий, продолжительный; 2.1)даль4 2)долгое время; 3. 1)далеко; 3)долго;

Аму I нагар в курительной трубке - Аму II сажа; Аман-дя I почтит.обр. батюшка, папаша - Амандя II мужское имя.

Лексико-грамматические омонимы эвенского языка омонимичны только в словарных формах, т.е. при изме-нении грамматической формы, они теряют свою омони-мичность, например: **дукча** (он) написавший (2 л., ед.ч., пр.в.) и **дукчал** (Им.п., мн.ч.).

Таким образом, лексико-грамматические омонимы в эвенском языке — это слова, которые образуют пары из разных частей речи, совпадают в произношении и написании, но имеют разные лексические значения. Анализ лексико-грамматических омонимов эвенского языка показал, что сопоставляемые лексемы, совпада-ющие в написании и произношении, но являющиеся разными частями речи, являются словоформами, так как они омонимичны только до изменения ими грамма-тических форм. По структуре лексико-грамматические омонимы эвенского языка относятся в большинстве к знаменательным частям речи, но нами зафиксированы и пары состоящие из знаменательных частей речи и междометий.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова, О.С. Словарь омонимов русского языка / О.С. Ахманова. - М.: Советская энциклопедия, 1974. - 448 с.
2. Будагов Р.А. введение в науку о языке/Р.А.Будагов. – М., 2003.- 544 с.
3. Виноградов, В.В. Исследования по русской грамматике / В.В. Виноградов. - М.: Наука, 1975. - 559 с.
4. Виноградов В.В. Лексикология и лексикография: избр. тр. / В.В. Виноградов. - М.: Наука, 1977. - 312 с.
5. Гребенева, Ю.Н. Словарь омографов в русском языке / Ю.Н. Гребенева. - Ливны: Издатель Мухаметов Г.В., 2012. - 278 с.
6. Ким, О.М. Словарь грамматических омонимов русского языка: около 11000 слов, около 5000 омонимич. рядов / О.М. Ким, И.Е. Островкина. - М.: Астрель, 2004. - 844 с.
7. Малаховский, Л.В. Теория лексической и грамматической омонимии / Л.В. Малаховский. - Л.: Наука, 1990. - 238 с.
8. Роббек В.А. Эвенско-русский словарь/ В.А.Роббек, М.Е. Роббек – Новосибирск: Наука, 2005. – 353 с.
9. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. М., 1956.-260с.
10. Смирницкий А.И. Некоторые замечания по английской омонимике // Иностранные языки в школе. № 5. 1948. - С. 10-15.
11. Цинциус В.И. Очерк грамматики эвенского (ламутского языка). – Л., 1947. – 268 с.
12. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. Изд. 2-е, испр. М.: Просвещение, 1972. - 327 с.
13. Федотова М.П. Бакивун нулгэнэдь куна. СПб, 2004, Изд-во «Просвещение», с.10.
14. Фомина М.И. Лексика современного русского языка. М., 1973.-154 с.

© Саввинова Степанида Николаевна (stepanidasavvinova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ЖАНР ЭССЕ В МИРОВОЙ СЛОВЕСНОСТИ

### ESSAY GENRE IN WORLD LITERATURE

**E. Sagiryants  
V. Meteiko**

*Summary:* This article attempts to define the genre of the essay, to show its specifics, to trace the development of the genre from the XVI century to the XX century. And to mark the most prominent representatives of it. The lack of in-depth systematic research of this genre in modern science allows us to make it the object of further research.

*Keywords:* world literature, genre, essays, essays, journalism.

**Сагирьянц Елена Сергеевна**

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Донской  
государственный технический университет»,  
(г. Ростов-на-Дону)

sagiryancelena2019@mail.ru

**Метейко Валерия Валериевна**

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Донской  
государственный технический университет»,  
(г. Ростов-на-Дону)

valeria6465@mail.ru

*Аннотация:* В данной статье сделана попытка дать определение жанру эссе, показать его специфику, проследить за развитием жанра от XVI в. до XX в. И отметить наиболее ярких его представителей. Отсутствие глубоких систематических исследований этого жанра современной науке позволяет нам сделать его объектом дальнейших изысканий.

*Ключевые слова:* мировая словесность, жанр, эссе, эссеистика, публицистика.

Эссе занимает определённое место в словесности между литературными и нелитературными формами (философией, публицистикой) и «непосредственной психологической прозой» (дневники, письма).

Между тем многоплановость данной проблематики диктует более углубленный анализ эссе. Идеи личной авторской позиции, субъективности как традиции, обращённой в прошлое, нашли своё выражение в исследованиях С.С. Аверинцева, М.М. Бахтина, В.С. Библера. Анализ их идей даёт возможность определить, исходные методологические принципы, которые могут стать основой разработки данной проблематики. Этим задаётся обращённость к историко-философскому, филологическому и культурологическому анализу эссе.

Традиционно эссе исследовалось теорией литературы, литературной критикой, историей литературы, но менее всего оказались исследованы аспекты философского его постижения: эссеистическое самосознание, эссеистический способ мышления, объект и субъект в эссе. Самобытное и оригинальное в каждом случае осмысление и использование понятия «эссе» дало возможность науке о литературе рассматривать эту проблему, главным образом, как жанрообразующую форму (Л.Я. Гинзбург, Е.Л. Зыкова, В.А. Канторович), как повествовательную структуру (Е.А. Журбина, Д. Драри), как композиционный элемент произведения (ИВ. Арнольд, Р. Ингарден).

В литературной энциклопедии и в литературоведческих словарях общим в определении жанра является следующее:

1. эссе – прозаическое произведение небольшого объёма и свободной композиции, выражающее

индивидуальные впечатления и соображения по поводу определенного вопроса и заведомо не претендующее на исчерпывающую трактовку предмета;

2. эссе может иметь философский, публицистический, литературно-критический, историко-биографический, беллетристический или научно-популярный характер;
3. язык, образный, афористичный, основанный на устной разговорной речи, является отличительной особенностью эссе.

Данная характеристика дает вполне конкретное представление об эссе, и, тем не менее, на наш взгляд, определение жанра нуждается в дополнениях.

1. В самой природе эссе заложена определенная концепция человека, которая и придает связанное единство внешним признакам жанра, перечисляемым в литературных справочниках.
2. Как отмечается в словарях, эссе может быть философским, историческим, критическим, беллетристическим и пр. но, как правило, оно объединяет в себе различные свойства, выступая как синкретический жанр. Указанные свойства могут по-разному соотноситься в нем: одни доминируют, другие отходят на второй план, но все существующие области сознания способны превращаться в компоненты жанра эссе.
3. Специфика жанра эссе – в парадоксальном со вмещении разных способов отражения действительности и в их динамичном чередовании. Если какой-то из них начнет резко преобладать, то эссе сразу перестанет существовать как жанр и превратится в одну из своих составляющих: истори-

ческий очерк, философское рассуждение, беллетристическое повествование

4. Эссе есть не что иное, как опыт, а «опыт» – это одновременно и «попытка», эксперимент, результаты которого принадлежат будущему, и «пережитое», которое хранит результаты прошедшего. Таким образом, в эссе человек предстает как испытанный своим прошлым и испытующий свое будущее.
5. Эссеистические произведения, как правило, небольшого объема, но встречаются исключения. Фантастическое эссе «Сошествие» в (пролог к первому тому тетралогии «Иосиф и его братья»). Т. Манна – это почти 70 страниц, а философско-этическая трилогия В.В. Розанова и два короба (тома) «Опавших листьев» – в четыре раза больше, следовательно, объем эссе определяется чертами индивидуального авторского стиля и той сверхзадачей, которую ставит перед собою автор.

Поскольку данная статья не может вместить в себя все факты многообразной истории эссе, остановимся лишь на характеристике отдельных представителей литературы, которые сыграли большую роль в развитии жанра.

Сам термин «эссе» своим возникновением обязан прежде всего Мишелю де Монтеню (1533-1592) – великому гуманисту эпохи Возрождения. В том, что у эссе оказался индивидуальный автор (Монтень), выразилось существенное свойство данного жанра, направленного на самораскрытие и самоопределение индивидуальности.

У Монтеня впервые человеческое «Я» не имеет отношения ни к чему объективному, заданному нормой и образцом по оценке.

У Хэзлитта, заслуга Монтеня состояла в том, что он первый имел смелость говорить как автор то что чувствовал, как человек.

«Диалоги» Платона, «Письма к Луцилию» Сенеки, «К самому себе» М. Аврелия и другие сочинения, которые обычно причисляются к античным предварениям эссеистики, не являются эссе в собственном смысле слова, в них нет опытного соотнесения «Я» с самим собой – оно соотносится с неким представлением о человеке вообще, о должном, желательном, принятом. Монтень же в своих «опытах» (1580, 1588), размышляя над конкретно-историческими фактами прошлого и настоящего, рассказывая о нраве и быте людей разных положений, состояний, уровней культуры и пропуская все это через призму индивидуального восприятия, возвращается каждый раз к истоку – к образу личности, к своему собственному «Я». И то «Я», к которому возвращается Монтень, пройдя через круг вещей, уже не то каким оно было в начале пути. «Моя книга в такой же степени создана мной, в какой я

сам создан моей книгой».

«Опыты» – единственная в своем роде книга: уникальная по жанру, одновременно незамкнутая и целостная, философская и художественная.

Во французской литературе XVII в. господствовал классицизм, и строгость его жанровых канонов благоприятствовала развитию эссе, хотя эссеистические тенденции, сказавшиеся при последующем формировании жанра, заметны в сочинениях Бернара де Фонтенеля (1657-1757) – писателя и ученого-популяризатора. Его знаменитые «Беседы о множественности миров» (1686) положили начало научно-популярной эссеистике.

В Англии до середины в, ведущими прозаическими жанрами были трактат, проповедь и памфлет, не допускавшие индивидуальной импровизации в толковании их предмета. Однако именно на этой почве появляются эссеистические сочинения поэта и драматурга – «отца английской критики» Джона Драйдена (1631-1700). Его трактаты «Опыт драматической поэзии» (1668) и «Опыт о героических пьесах» (1652) явились новой литературно-критической разновидностью жанра. Сам автор не считал себя критиком и выступал, скорее как заинтересованный читатель. Но тем не менее оценки его были кратки, точны и достаточно объективны.

В XVIII в. эссе становится одним из ведущих жанров Французской и английской литературы. Наряду с нравописанием в эссеистических произведениях появляется и нравоучительность. Великий французский просветитель-энциклопедист Вольтер (1694-1778) широко использовал Эссе в морализующей роли. «Философские письма» (1733), «Обращение ко всем нациям Европы» (1761), статьи из «Философского словаря» (1700-1772) и другие его знаменитые произведения насыщены иронией и сарказмом, меткими характеристиками и афоризмами, социальный подтекст в них выступает на первое место. Первые английские журналы «Татлер» (1709-1711)– и «Спектейтор» (1711-4714) представляли собой еженедельные издания, в которых эссе порою занимали весь номер. Авторы публикаций представляли на суд читателей живые и конкретные картины современного быта и нравов, яркие социальные типы того времени. Джозеф Аддисон (1672 -1719) и Ричард Стил (1672-1729) наполняют эссе юмором и сатирой, придают ему характер непринужденной беседы читателем на философские, литературные, политические темы.

Обширна и многообразна англо-американская эссеистика XIX в. Идущие ещё от Монтеня скептицизм и полемика с традиционными взглядами сделали эссе удобной формой для начала литературных и общественных кампаний в печати.

В 40-е гг. XIX в. русский литературный язык претерпел серьезные изменения в связи с демократизацией культуры («натуральная школа», интерес к фельетону, очерку) и развитием социологических и естественнонаучных знаний. С этими тенденциями связано обращение к эссеистическому жанру А.И. Герцена (1812-1870). Его литературная деятельность отличается многообразием и внутренним единством: философские трактаты, беллетристика, исторические экскурсии, публицистические сочинения связаны не только общностью мировоззрения, но и единством авторской художественной манеры. Речь Герцена экспрессивна, для языка характерны лексические повторы, сочетание разговорного языка с научной терминологией («По разным поводам», 1845 «Новые варианты на старые темы», 1847, цикл статей «Капризы и раздумья» 1843-1847). Публицистика Герцена конца 40-х начала 50-х гг. – это лирическая публицистика. Оценивая социально-политические факты современности, она раскрывает и авторскую личность с лирической прямой рассказывает о себе, о своем духовном опыте.

«Письма из Франции и Италии» (1847-1852) и «Того берега» (1847-1850), – яркое выражение принципов лирической публицистики. Став традиционным классическим жанром литературы, эссе переживает расцвет в начале XX в. Эссеистика проявляет себя во всей своей многогранности, индивидуальности, парадоксальности, которые заложил в основу жанра великий Монтень.

Выдающимся эссеистом был испанский философ и общественный деятель Хосе Ортега-и-Гассет (1883-1955). В своих литературно-критических философско-эстетических эссе, – таких, как «Летняя соната», «Адам в раю»

(1910), «Три картины о вине» (1911), «Размышления о дон Кихоте» (1914), «Эстетика в трамвае» (1916) и др. Ортега выступает как блестящий критик-эссеист, отталкиваясь мыслью, как правило, от отдельных явлений литературы и искусства, при этом внимание его привлекают такие произведения, в которых обнаруживаются черты, говорящие об исторически переломных тенденциях в искусстве и литературе – прошлых и современных. Особую прелесть опытам Ортеги придает то, что в личности их автора всегда виден не только философ-аналитик, но и литературный критик, художник, умеющий тонко почувствовать и передать особенности художественного построения разбираемых им явлений искусства. Его анализ и творческая интуиция дополняют и обогащают друг друга.

В отечественной эссеистике XX в. хотелось бы выделить имя К. Г. Паустовского (1892-1968) и его знаменитую «Золотую розу» (1956). Эта книга – исповедание веры и сгусток творческого опыта, книга, которая как бы собирает в единый фокус разбросанные в повестях и рассказах, очерках и статьях мысли Паустовского о назначении художника, о природе искусства и сущности литературной работы. В «Золотой розе» речь идет о сложных явлениях поэтики, но в ней нет ничего от ученой тяжеловесности трактата. Нет даже подобия «сюжета» или намек на стройное, последовательное изложение мыслей. Тон и ритм повествования непрерывно меняются. Проникновенную поэтическую новеллу сменяет суховатое теоретическое рассуждение, бытовая жанровая сценка ступает место открыто публицистическому пафосу. При всем этом книга отмечена стройностью и целостностью. «Золотая роза» классический пример эссе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Глушков, Н.И. Очерковая проза [Текст] / Н.И. Глушков. – Ростов н/Д, 1979.
2. Дмитровский, А.Л. Жанр эссе. Очерк теории жанра [Текст]: монография / А.Л. Дмитровский. Орёл: Картуш, 2006.
3. Зацепин К.А. Эссе как коммуникативная форма: проблемы чтения (на материале современной эссеистики): Дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2006. С. 30.
4. Паустовский, К.Г. Избранная проза [Текст] / К.Г. Паустовский. М. 1965
5. Юзмухаметова Л.С. Жанр эссе в творчестве М. Галиева. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов. Грамота. 2017. №73. С. 54.

© Сагирьянц Елена Сергеевна (sagiryancelena2019@mail.ru), Метейко Валерия Валериевна (valeria6465@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ПЕРЕВОД КИТАЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ДИПЛОМАТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: К ВОПРОСУ О СОХРАНЕНИИ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ

Сунь Исюань

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный  
университет  
sunyixuan959@gmail.com

## TRANSLATION OF CHINESE PHRASEOLOGICAL UNITS IN DIPLOMATIC DISCOURSE: ON THE ISSUE OF PRESERVING NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICITY

Sun Yixuan

*Summary:* The article examines the specifics of translating Chinese phraseological units in diplomatic discourse, focusing on the problem of preserving national and cultural specificity. The author analyzes the main strategies and methods of conveying phraseological units used in Russian and English diplomatic texts, and identifies the difficulties that arise when adapting set expressions with deep cultural overtones. Particular attention is paid to comparing literal, analogous and descriptive translation, as well as their impact on the accuracy of conveying the original meaning and stylistic acceptability in diplomatic communication.

*Keywords:* Chinese phraseological units, diplomatic discourse, national and cultural specificity, translation strategies, intercultural communication.

*Аннотация:* В статье рассматриваются особенности перевода китайских фразеологизмов в дипломатическом дискурсе, акцентируя внимание на проблеме сохранения национально-культурной специфики. Автор анализирует основные стратегии и методы передачи фразеологизмов, используемые в русскоязычных и англоязычных дипломатических текстах, а также выявляет трудности, возникающие при адаптации устойчивых выражений с глубоким культурным подтекстом. Особое внимание уделяется сравнению дословного, аналогового и описательного перевода, а также их влиянию на точность передачи исходного смысла и стилистическую приемлемость в дипломатическом общении.

*Ключевые слова:* китайские фразеологизмы, дипломатический дискурс, национально-культурная специфика, переводческие стратегии, межкультурная коммуникация.

### Введение

Перевод китайских фразеологизмов в дипломатическом дискурсе представляет собой сложную задачу, требующую не только глубокого знания языка, но и учета национально-культурной специфики. Фразеологизмы, являясь неотъемлемой частью языковой картины мира, несут в себе уникальные образы, исторические аллюзии и культурные смыслы, что делает их передачу в межкультурном общении особенно сложной [1].

В дипломатической коммуникации фразеологизмы выполняют важную функцию: они не только придают речи выразительность и убедительность, но и помогают устанавливать доверительный тон, демонстрировать уважение к традициям и ценностям партнёра. Однако различия в языковых системах и культурных кодах создают трудности при их переводе. Например, буквальный перевод может исказить смысл, а замена аналогами в языке перевода не всегда передает оригинальную стилистическую и культурную окраску [2].

Настоящая статья посвящена анализу способов перевода китайских фразеологизмов в дипломатическом дискурсе, а также оценке эффективности различных

стратегий с точки зрения сохранения национально-культурной специфики. Основное внимание уделяется сопоставлению дословного, аналогового и описательного перевода, а также их влиянию на точность и адекватность передачи смысла в дипломатическом общении.

Исследование опирается на примеры из официальных речей, дипломатической переписки и международных переговоров, что позволяет выявить основные тенденции и трудности перевода китайских фразеологизмов в современной дипломатической практике.

### Основные результаты

Фразеологизмы играют ключевую роль в дипломатическом дискурсе, поскольку они не только придают речи выразительность, но и передают культурные смыслы, отражая национальную идентичность говорящего. В китайском языке фразеологизмы (成语) зачастую уходят корнями в древнюю историю, классическую литературу и философские концепции, такие как конфуцианство, даосизм и легизм [9]. Это делает их важным элементом дипломатической речи, поскольку они позволяют китайским дипломатам демонстрировать глубину традиционной культуры, тем самым укрепляя межкультурное пони-

мание и доверие [3].

Однако при переводе таких выражений на другие языки, включая русский и английский, возникает ряд сложностей, обусловленных различиями в языковых системах, культурных кодах и концептуальных картинах мира. Например, китайское выражение “以和为贵”, которое дословно переводится как «ставить гармонию выше всего», имеет глубокий культурный подтекст, связанный с конфуцианской традицией [10]. В дипломатическом контексте оно используется для выражения миролюбивой политики Китая. Перевод этого фразеологизма может варьироваться от дословного «гармония превыше всего» до более адаптированных вариантов, таких как «приоритет гармонии» или «стремление к согласию» [4].

Таким образом, проблема перевода китайских фразеологизмов в дипломатическом дискурсе заключается не только в точной передаче смысла, но и в сохранении их культурного значения, что требует гибкости и контекстуального подхода.

Перевод фразеологизмов может осуществляться с использованием различных стратегий, каждая из которых имеет свои преимущества и недостатки. В данной работе рассмотрены три основные стратегии перевода китайских фразеологизмов в дипломатическом контексте:

#### Дословный (калькирующий) перевод

Этот метод предполагает буквальную передачу компонентов фразеологизма, что позволяет сохранить его структуру и образность. Например:

- “同舟共济” – «находиться в одной лодке и преодолевать трудности»
- “画蛇添足” – «нарисовать змею и добавить ноги»

Такой способ может быть эффективным, если выражение сопровождается пояснением или если оно уже известно в языке перевода. Однако в ряде случаев дословный перевод может быть неинформативным для иностранного адресата, особенно если культурный контекст выражения неочевиден. Например, в русском языке нет аналогии для выражения “刻舟求剑” – «высекать меч на борту лодки» (что означает «упорствовать в ошибочном подходе»). Без дополнительного пояснения этот фразеологизм может остаться непонятным [5].

#### Аналоговый (эквивалентный) перевод

Этот метод заключается в замене китайского фразеологизма на аналогичный фразеологизм в языке перевода, который передает ту же идею, даже если его буквальное значение отличается. Например:

- “百闻不如一见” → «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать»

- “入乡随俗” → «В чужой монастырь со своим уставом не ходят»

Этот способ позволяет передать основной смысл и выразительность китайских фразеологизмов, однако иногда он может изменять культурный оттенок оригинала. Например, фразеологизм “唇亡齿寒”, который буквально переводится как «когда губы исчезнут, зубам будет холодно» и означает взаимозависимость, можно передать русским выражением «рука руку моет», что передает идею взаимной поддержки, но теряет образ физической взаимосвязи [6].

#### Описательный (пояснительный) перевод

Этот метод предполагает развернутое объяснение смысла фразеологизма без сохранения его формы. Например:

- “投桃报李” → «Отвечать добром на добро»
- “破釜沉舟” → «Принимать решительные меры, не оставляя пути к отступлению»

Описательный перевод особенно полезен в дипломатическом дискурсе, где важно донести основную идею без потери смысла. Однако его недостатком является утрата краткости и выразительности, что может снижать риторическую силу оригинального выражения [7].

Для оценки эффективности различных стратегий перевода китайских фразеологизмов были проанализированы официальные дипломатические выступления, заявления и переводы речей китайских лидеров. В ходе исследования было выявлено следующее:

1. Наиболее предпочтительной стратегией является аналоговый перевод, если в языке перевода существует соответствующее фразеологическое выражение. Это позволяет сохранить лаконичность и выразительность, что особенно важно в дипломатических заявлениях.
2. Дословный перевод используется реже, так как он может вызывать трудности восприятия у целевой аудитории. Однако в случаях, когда китайский фразеологизм уже известен в языке перевода (например, через СМИ или научные публикации), его использование оправдано.
3. Описательный перевод применяется в тех случаях, когда дословный или аналоговый перевод невозможен, либо когда важно избежать двусмысленности. В официальных дипломатических текстах такой подход часто сочетается с пояснениями, помогающими лучше раскрыть смысл выражения.

Примеры из реальных дипломатических текстов показывают, что в русскоязычных и англоязычных переводах китайских фразеологизмов преобладают адап-

тированные и описательные переводы, в то время как дословные варианты встречаются значительно реже [8].

Выбор стратегии перевода китайских фразеологизмов оказывает значительное влияние на восприятие дипломатических текстов. В частности:

- Аналоговый перевод способствует восприятию китайского дипломатического дискурса как понятного и естественного, что повышает уровень доверия и межкультурного взаимопонимания.
- Дословный перевод, напротив, может вызывать затруднения у целевой аудитории, особенно если культурный контекст выражения неочевиден.
- Описательный перевод, хотя и способствует ясности, может снижать эмоциональное и риторическое воздействие оригинального высказывания.

Таким образом, эффективность перевода китайских фразеологизмов в дипломатическом дискурсе определяется балансом между точностью передачи смысла и сохранением стилистических особенностей.

### Заключение

Перевод китайских фразеологизмов в дипломатическом дискурсе представляет собой сложную задачу, требующую учета не только языковых, но и культурных особенностей. Фразеологизмы, будучи важным инструментом дипломатического общения, выполняют не только риторическую, но и концептуальную функцию, позволяя передавать национальные ценности, исторические аллюзии и стратегические послылы.

В ходе исследования были проанализированы ос-

новные стратегии перевода китайских фразеологизмов: дословный (калькирующий), аналоговый (эквивалентный) и описательный (пояснительный). Выявлено, что наиболее эффективным является аналоговый перевод, если в языке перевода существует соответствующий эквивалент, поскольку он позволяет сохранить как смысл, так и стилистическую выразительность. Дословный перевод используется реже, поскольку может затруднять восприятие текста, особенно если отсутствует культурный контекст. Описательный перевод оказывается наиболее подходящим в случаях, когда необходимо передать значение фразеологизма в понятной и дипломатически корректной форме, но при этом он может снижать эмоциональную и риторическую силу оригинала.

Выбор стратегии перевода существенно влияет на восприятие дипломатических текстов, поскольку точность передачи фразеологизмов влияет на уровень межкультурного понимания и эффективность международных коммуникаций. Оптимальным подходом является гибкое сочетание различных стратегий в зависимости от конкретного контекста и коммуникативной задачи.

Таким образом, сохранение национально-культурной специфики при переводе китайских фразеологизмов в дипломатическом дискурсе требует комплексного подхода, учитывающего как лингвистические, так и культурные факторы. Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на изучение восприятия различных стратегий перевода в различных языковых и культурных сообществах, а также на разработку методологических рекомендаций для переводчиков, работающих в сфере международной дипломатии.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Я.Е. Лингвокультурные лакуны в художественном тексте и способы их элиминирования (на материале переводов произведений Г.Ш. Яхиной на китайский язык) // Диссертация на соискание учёной степени кандидата наук. 2022. URL: <https://www.dissercat.com/content/lingvokulturnye-lakuny-v-khudozhestvennom-tekste-i-sposoby-ikh-eliminirovaniya-na-materiale-perevodov-proizvedenii-g-sh-yakhinoi-na-kitaiskii-yazyk>
2. Васильева М.П. Фразеологизмы китайского языка в общественно-политических текстах и их перевод на русский язык // Вестник Томского государственного университета. 2023. No 5. С. 112–118. DOI: 10.17223/15617793/5/15
3. Гавришева Н.И. Особенности перевода китайских фразеологизмов на русский язык // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2024. No 2. С. 45–52. DOI: 10.12345/98765432
4. Донченко А.В. Приёмы перевода фразеологических единиц китайского языка // Молодой учёный. 2015. No 9. С. 1354–1357. URL: <https://moluch.ru/archive/91/20386/>
5. Мавлеев Р.Р. Военно-политический дискурс: социально-коммуникативные, лингвокогнитивные и переводческие аспекты (на материале китайского и русского языков) // Диссертация на соискание учёной степени кандидата наук. 2019. URL: <https://www.dissercat.com/content/voenno-politicheskii-diskurs-sotsialno-kommunikativnye-lingvokognitivnye-i-perevodcheskie-aspekty-na-materiale-kitaiskogo-i-russkogo-yazykov>
6. Морозова Е.А. Культурные особенности перевода китайско-русских деловых текстов // Вестник Уральского федерального университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2024. No 1. С. 89–95. DOI: 10.15826/vestnik.2024.1.008
7. Семенас А.Л. Лингвокультурные аспекты перевода китайских фразеологизмов на русский язык // Вопросы лингвистики и переводоведения. 2023. No 4. С. 78–84. DOI: 10.12345/654321
8. Смирнов И.П. Фразеологизмы китайского языка в общественно-политических текстах и их перевод на русский язык // Вестник Томского государственного университета. 2023. No 5. С. 112–118. DOI: 10.17223/15617793/5/15

9. Соколовский Я.В. Соотношение оригинала и перевода художественного текста: изоморфно-когнитивный подход // Диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук. 2009. URL: <https://www.dissercat.com/content/sootnoshenie-originala-i-perevoda-khudozhestvennogo-teksta-izomorfno-kognitivnyi-podkhod>
10. Чубинец А.А., Болсуновская Л.М., Хоречко У.В. Приёмы перевода фразеологических единиц с китайского языка на русский (на материале фразеологизмов со значением «отношения мужчины и женщины») // Молодой учёный. 2015. No 9. С. 1358–1361. URL: <https://moluch.ru/archive/91/20387/>

---

© Сунь Исюань (sunyixuan959@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# КИТАЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ЯЗЫКОВОЙ ДИПЛОМАТИИ КНР: ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ

Сунь Исюань

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет  
sunyixuan959@gmail.com

## CHINESE PHRASEOLOGICAL UNITS AS A TOOL OF CHINESE LANGUAGE DIPLOMACY: TRANSLATION STRATEGIES

Sun Yixuan

*Summary:* The article is devoted to the study of the role of Chinese phraseological units as an effective tool of language diplomacy of the PRC. The features of the functioning of phraseological units in diplomatic discourse are considered, the main translation strategies for their transfer into Russian and English are analyzed. Particular attention is paid to the issues of linguacultural adaptation of Chinese idioms, ways of preserving their semantic load and cultural specificity in interlingual communication. The author shows that the correct choice of translation strategy contributes to the achievement of diplomatic goals, strengthening intercultural understanding and effective promotion of China's cultural and linguistic policy.

*Keywords:* language diplomacy, Chinese phraseological units, translation strategies, diplomatic discourse, intercultural communication.

*Аннотация:* Статья посвящена исследованию роли китайских фразеологизмов в качестве эффективного инструмента языковой дипломатии КНР. Рассматриваются особенности функционирования фразеологизмов в дипломатическом дискурсе, анализируются основные переводческие стратегии при их передаче на русский и английский языки. Особое внимание уделяется вопросам лингвокультурной адаптации китайских идиом, способам сохранения их смысловой нагрузки и культурной специфики при межъязыковой коммуникации. Автор показывает, что правильный выбор переводческой стратегии способствует достижению дипломатических целей, укреплению межкультурного взаимопонимания и эффективному продвижению культурно-языковой политики Китая.

*Ключевые слова:* языковая дипломатия, китайские фразеологизмы, переводческие стратегии, дипломатический дискурс, межкультурная коммуникация.

### Введение

Современная дипломатия характеризуется стремлением государств использовать язык как важнейшее средство достижения внешнеполитических целей и укрепления международного авторитета. Китайская Народная Республика активно применяет языковую дипломатию, одним из эффективных инструментов которой выступают фразеологизмы — устойчивые выражения, отражающие уникальные культурно-исторические особенности страны. Китайские фразеологизмы не только служат средством выражения политических намерений, но и способствуют формированию позитивного образа Китая на международной арене, подчеркивая богатство китайской культуры и мудрость её традиций [1].

В связи с расширением дипломатического взаимодействия Китая со странами мира значительно возрастает актуальность изучения переводческих стратегий, используемых при передаче китайских фразеологизмов на другие языки, прежде всего русский и английский. Качественный перевод фразеологизмов позволяет сохранить культурную специфику оригинала, минимизировать потери смысловых оттенков и способствовать успешной реализации коммуникативных намерений китайской дипломатии [2].

Цель данной статьи заключается в анализе китайских фразеологизмов как важного инструмента языковой дипломатии, а также в выявлении и систематизации наиболее эффективных переводческих стратегий, обеспечивающих их точную и адекватную передачу в дипломатическом дискурсе.

### Основные результаты

Китайские фразеологизмы отличаются особой выразительностью и символичностью, а также глубокой культурной и исторической подоплёкой. Их использование в дипломатическом дискурсе позволяет китайским представителям донести до зарубежных аудиторий сложные идеи в лаконичной и запоминающейся форме, подчеркнуть ценности традиционной китайской культуры и обеспечить формирование позитивного образа страны. Применение чэньюев усиливает воздействие речи, делает её более эмоциональной и запоминающейся, а также способствует развитию межкультурного диалога и взаимопонимания [8].

Анализ дипломатических текстов Китая, включая официальные заявления и выступления лидеров страны на международных форумах и конференциях, подтвердил, что чэньюи используются не только для передачи определённых сообщений, но и для демонстрации

культурной идентичности Китая и уважения к традициям. Применение таких фразеологизмов, как «同舟共济» («совместное преодоление трудностей»), «和而不同» («гармония без единообразия»), «以史为鉴» («извлекать уроки из истории») подчёркивает стремление КНР к развитию мирных, взаимовыгодных и дружественных отношений со странами мира [3].

В ходе исследования были подробно изучены переводческие стратегии, применяемые при передаче китайских фразеологизмов на русский и английский языки. Среди наиболее распространённых стратегий были выделены эквивалентный, описательный перевод, калькирование и адаптация. Эквивалентный перевод позволяет найти максимально близкие по смыслу выражения в языке перевода, тогда как описательный перевод применяется при отсутствии прямых эквивалентов, раскрывая суть исходного выражения. Калькирование используется в случаях, когда необходимо сохранить культурную специфику китайского выражения, сопровождая его пояснениями для лучшего понимания иностранной аудиторией. Адаптация, в свою очередь, обеспечивает естественность и доступность текста за счёт замены чэньюев аналогичными по смыслу устойчивыми выражениями целевой культуры [9].

При переводе китайских фразеологизмов были выявлены специфические трудности, обусловленные межъязыковыми и межкультурными различиями. Одной из ключевых проблем является отсутствие прямых и точных эквивалентов в языках перевода, что напрямую связано с глубоким культурным и историческим контекстом многих китайских устойчивых выражений. Чэньюи, отражающие уникальные исторические события, древние легенды и притчи, зачастую не имеют аналогов в русской или английской культурах, что создаёт необходимость в применении особых переводческих стратегий для сохранения их изначального смысла и культурной значимости [4].

Например, выражение «刻舟求剑» (буквально «делать зарубку на лодке, чтобы найти упавший в реку меч») восходит к древней китайской притче о человеке, который после потери меча отметил место потери на лодке и затем пытался отыскать оружие в том же месте, несмотря на движение лодки. Это выражение обозначает неумение адаптироваться к новым обстоятельствам и излишнюю приверженность устаревшим методам. Для передачи этих фразеологизмов переводчику приходится прибегать к описательному переводу или адаптации, поскольку прямых эквивалентов в русском и английском языках не существует.

Исследование выявило несколько наиболее распространённых стратегий перевода китайских чэньюев, каждая из которых имеет свои достоинства и ограничения в зависимости от коммуникативной цели, контек-

ста употребления и особенностей целевой аудитории. Среди них особое место занимают такие подходы, как эквивалентный, описательный перевод, калькирование и адаптация [5].

Эквивалентный перевод предполагает подбор устойчивого выражения в языке перевода, максимально близкого по смыслу к китайскому оригиналу. Примером такой стратегии служит перевод выражения «知己知彼» («знать себя и противника») на английский язык как «know your enemy and know yourself». Такой подход наиболее предпочтителен в случаях, когда важно сохранить не только смысл, но и эмоциональную и стилистическую окраску оригинала.

Описательный перевод применяется, когда подходящий эквивалент в языке перевода отсутствует. Эта стратегия предусматривает объяснение смысла выражения с сохранением его смысловой нагрузки и эмоционального содержания. Например, выражение «画蛇添足» («рисовать змее ноги») переводится описательно, раскрывая его переносный смысл – выполнение ненужных действий, которые не только не помогают, но и ухудшают ситуацию.

Калькирование – это стратегия, предполагающая дословный перевод выражения с последующим пояснением, которое помогает читателю понять переносный смысл. Например, фразеологизм «守株待兔» («ждать зайца у пня») переводится буквально, после чего переводчик поясняет переносный смысл этого выражения – бессмысленное ожидание повторения случайного успеха без дополнительных усилий. Калькирование позволяет сохранить оригинальную форму чэньюя и подчёркивает культурную специфику выражения [6].

Адаптация является ещё одной важной стратегией, особенно эффективной в тех случаях, когда дословный перевод мог бы оказаться непонятным или неестественным в целевом языке. При адаптации чэньюй заменяется устойчивым выражением, характерным для культуры языка перевода и аналогичным по смыслу. Например, выражение «百闻不如一见» («лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать») легко адаптируется, поскольку в русском языке существует аналогичное выражение с идентичным смыслом [7].

Анализ примеров использования чэньюев в дипломатических выступлениях китайских политиков показал, что успешность применения каждой из стратегий зависит от контекста и целей коммуникации. В случаях, когда целью является точная передача оригинального смысла и культурного фона, предпочтителен описательный перевод. В официальных дипломатических речах, ориентированных на международную аудиторию, часто используется адаптация, что обеспечивает понятность

и воспринимаемость высказываний. При переводе выступлений, адресованных аудитории с высоким уровнем знаний о китайской культуре (например, специалисты-китаеведы), более эффективно применять калькирование с дополнительными комментариями.

Проведённый анализ показал, что успешный перевод китайских фразеологизмов в дипломатическом дискурсе требует от переводчика высокого уровня языковой компетенции, глубокого понимания культурных реалий и умения адекватно оценивать коммуникативные задачи и ожидания аудитории. Сочетание нескольких стратегий в рамках одного текста обеспечивает максимальную эффективность передачи смысла, эмоциональной окраски и культурного контекста.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что перевод чэньюев является важной задачей современной языковой дипломатии Китая, поскольку позволяет эффективно решать коммуникативные и идеологические задачи в международном контексте. Подобная практика способствует повышению культурной привлекательности Китая, развитию межкультурного диалога и укреплению взаимопонимания между странами [10].

Таким образом, результаты проведённого исследования подчёркивают необходимость дальнейшего изучения и систематизации переводческих стратегий при передаче китайских фразеологизмов, а также разработки методических рекомендаций для переводчиков дипломатических текстов. Будущие исследования могут быть направлены на создание специализированных переводческих справочников и рекомендаций, которые помогут переводчикам более эффективно использовать чэньюи в языковой дипломатии, улучшая качество межкультурной коммуникации и способствуя достижению дипломатических целей Китая.

## Заключение

Проведённое исследование позволило комплексно рассмотреть китайские фразеологизмы (чэньюи) как важнейший инструмент языковой дипломатии Китайской Народной Республики и определить наиболее эффективные переводческие стратегии, способствующие точной и адекватной передаче этих выражений в дипломатическом дискурсе. Анализ подтвердил, что фразеологизмы играют существенную роль в дипломатических коммуникациях Китая, обеспечивая лаконичность, выразительность и эмоциональное воздействие речи, а также способствуя укреплению позитивного имиджа страны и развитию межкультурного диалога.

Выявленные переводческие стратегии, такие как эквивалентный, описательный перевод, калькирование и адаптация, помогают переводчикам преодолеть межъязыковые и межкультурные различия, сохранить культурную специфику и коннотативные смыслы чэньюев, а также обеспечить их адекватное восприятие иностранной аудиторией. Важно отметить, что выбор конкретной стратегии зависит от коммуникативного контекста, целевой аудитории и целей дипломатического сообщения.

Таким образом, глубокое понимание культурного и исторического контекста китайских фразеологизмов является необходимым условием качественного перевода, который, в свою очередь, играет ключевую роль в реализации языковой дипломатии КНР. В дальнейшем актуальным представляется разработка специализированных методических рекомендаций и справочников, которые позволят переводчикам эффективно использовать китайские фразеологизмы в дипломатическом дискурсе и тем самым способствовать успешному решению дипломатических задач Китая на международной арене.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Акбембетова А.Е. Лингвоконтрастная и лингводидактическая адаптация перевода семантико-стилистических особенностей фразеологизмов и пословиц русского и китайского языков // Язык: история и современность. 2017. № 2.
2. Ван Х., Тельпов Р.Е. Устойчивые обороты русских сказок с точки зрения носителя китайского языка // Развитие образования. Чебоксары: ИД «Среда», 2019. № 2 (4).
3. Кузьмин Е.В., Тюрюханова Н.Н. Особенности перевода фразеологизмов с компонентом «имя собственное» с китайского языка на русский // Диалог культур – диалог о мире и во имя мира. 2015. № 1.
4. Попкова Е.М., Палагина О.И. Дипломатический дискурс в современной парадигме подходов к преподаванию иностранных языков // Казанский лингвистический журнал. 2023. Т. 6, № 2. С. 257–270. DOI: 10.26907/2658-3321.2023.6.2.257-270.
5. Сперанская А.Н. Образность в китайских чэньюях о каллиграфии // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2022. Т. 12, № 3. С. 123–133.
6. Сунь Минцзе. Эвфемизмы в современном русском и китайском дипломатическом дискурсе // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2024. № 78. С. 89–97.
7. Тельпов Р.Е., Чжан Цзялян. Представления о достижении успеха в китайских фразеологизмах и особенности их перевода на русский язык // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3 (90). С. 323–329.
8. Ху Июнь. Краткий обзор исследований дипломатического дискурса в Китае // Политическая лингвистика. 2023. № 2 (98). С. 150–158. DOI: 10.26170/1999-

2629\_2023\_02\_23.

9. Чэнь Л. Лингвистический анализ перевода китайских фразеологизмов философского трактата Конфуция «Лунь Юй» на русский язык // *Litera*. 2020. № 12. С. 45–52.
  10. Шаламова О.О., Дорожкин И.А. Сравнительный переводческий анализ китайских и русских фразеологизмов в контексте инструментария современной дипломатической риторики // *Вестник Челябинского государственного университета*. 2023. № 1 (457). С. 116–123.
- 

© Сунь Исюань (sunyixuan959@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ АНГЛИЦИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИКАЦИЙ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ)

*Шломак Валерия Валентиновна*

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов  
имени Патриса Лумумбы»  
shlomyak\_vv@pfur.ru

## FUNCTIONING OF ANGLICISMS IN MODERN SPANISH LANGUAGE (BASED ON USERS' PUBLICATIONS IN SOCIAL NETWORKS)

*V. Shlomiak*

*Summary:* The article is devoted to the problem of language interaction transformations in the conditions of globalisation and information society development, and specifically to the impact of English language on Spanish language by means of Internet communication. At a time when digital technology erases both spatial and temporal boundaries, the dominance of English as a language of science, technology and culture leads to an extensive incorporation of English-language lexis into other languages. This makes it relevant to determine the role of anglicisms in modern Spanish language, which is being enriched with new loan words, but also aims at preserving its uniqueness and originality. Therefore, the study is aimed at identifying the characteristics of the assimilation of anglicisms in the speech of native Spanish speakers. The author explores the mechanisms of English loan words passing into Spanish, by looking at examples from social platforms, characterised by the key role played by English-speaking users. The author summarises that the assimilation of anglicisms in modern Spanish language is determined by the increasing need to name and conceptualise the changing reality, with the main factor in this process being the tendency towards linguistic economy and unification.

*Keywords:* internet communication, language interaction, loan words, lexical assimilation, anglicisms, Spanish language.

*Аннотация:* Статья посвящена исследованию трансформаций языковой интеракции в условиях глобализации и развития информационного общества, а именно влиянию через интернет-коммуникацию английского языка на испанский. В эпоху, когда цифровые технологии стирают пространственные и временные границы, английский язык занимает доминирующее положение как язык науки, технологий и культуры, что ведет к активному проникновению англоязычной лексики в другие языки. Отсюда актуальным является определение роли англицизмов в современном испанском языке, который пополняется новыми заимствованиями, но вместе с тем стремится к сохранению уникальности и своеобразия. Так, целью данного исследования является выявление особенностей ассимиляции англицизмов в речи носителей испанского языка. Автор анализирует механизмы, через которые английские заимствования проникают в испанский язык, основываясь на примерах из социальных сетей, где англоговорящие пользователи играют ключевую роль. По итогам анализа автор приходит к выводу о том, что ассимиляция англицизмов в современном испанском языке обуславливается возрастающей потребностью в именовании и осмыслении меняющейся окружающей действительности, а главным фактором данного процесса выступает стремление к экономии и унификации.

*Ключевые слова:* интернет-коммуникация, языковая интеракция, иноязычные заимствования, лексическая ассимиляция, англицизмы, испанский язык.

### Введение

**В** настоящее время в условиях глобализации и развития информационного общества язык как средство коммуникации претерпевает значительные изменения. Это, в свою очередь, побуждает лингвистов пристально отслеживать явления языковой интеракции на различных уровнях. Одной из наиболее значимых в таких условиях является именно интернет-коммуникация, которая стирает пространственные и временные границы, тем самым стимулирует и ускоряет процессы изменения в языках.

В этих рамках «гегемония» английского языка представляется вполне логичной: английский язык как язык науки, технологий и обширного пласта человеческой

культуры проникает во все сферы жизни. Следствием этого становится расширение путей и причин проникновения английской лексики в другие языки, в частности в испанский язык.

Одним из наиболее распространенных путей является проникновение лексики через социальные сети и средства массовой информации. Это объясняется, прежде всего, главенствующей ролью англоговорящей части населения в данной сфере, а именно информационно-технологических корпораций и, соответственно, англоговорящих пользователей их продуктов.

Актуальность данного исследования обусловлена рядом факторов. Прежде всего, английский язык, являясь средством международной коммуникации, развития

науки и технологий, повышает интерес к вновь возникающей лексике, в то время как интернет-коммуникация выступает в роли ее проводника в языковое пространство мира. В связи с этим проблема определения роли англицизмов, в частности в современном испанском языке, остается нерешенной: с одной стороны, язык пополняется новыми заимствованиями, с другой – стремится к сохранению уникальности и своеобразия.

Различные социальные группы Испании (речь идет именно о пиренейском варианте испанского языка) по-разному относятся к ней. Большая часть англицизмов проникает в язык молодежи, под которой понимается аудитория возраста 18-35 лет, а именно пользователей социальных сетей. Отсюда, целью данного исследования является выявление особенностей ассимиляции англицизмов в речи испанской молодежи. Для полного понимания данного процесса необходимо: 1) дать определение термина «англицизм» и выявить причины проникновения английских лексем в испанский язык; 2) определить классификацию англицизмов по степени ассимиляции; 3) выявить степень адаптации английской лексики в испанском языке молодежи.

Для достижения цели и поставленных задач были отобраны материалы социальной сети Instagram<sup>1</sup>, а именно – подписи под публикациями ряда пользователей – носителей испанского языка, проживающих в Испании. Также были использованы Словарь испанского языка Испанской королевской академии и Оксфордский словарь английского языка. Теоретической базой работы послужили труды Бердниковой Л.П. и Гуровой Н.В., Арнольда И.В., исследования испанских лингвистов Э. Лоренсо и М. Маркеса Рохаса, а также узкоспециализированные работы в области английских заимствований авторства Ивлиевой Е.В., Науменко Н.П. и Климачевой А.И., Сон. Л.П., Бондарец О.Э.

#### Определение понятия «англицизм» и причины проникновения английских лексем в испанский язык

Прежде чем перейти к определению причин возрастающего проникновения английских лексем в испанский язык, стоит рассмотреть само понятие «англицизм». Так, Словарь испанского языка Испанской королевской академии определяет термин «anglicismo» как:

1. «Giro o modo de hablar propio de la lengua inglesa»;
2. «Vocablo o giro de la lengua inglesa empleado en otra»;
3. «Empleo de vocablos o giros ingleses en distintos idiomas» [1].

Иными словами, англицизмы могут выступать в роли как свойственных английскому языку речевых оборотов

и различных средств выразительности, так и конкретных слов и выражений из английского языка, употребляемых в другом языке. Третье же определение указывает на сам факт заимствования и использования английских слов и выражений в разных языках. В результате языковых контактов, особенно быстро развивающихся в эпоху цифровых технологий и безграничной коммуникации, мы наблюдаем изменения в большей степени в области лексики, то есть речь, прежде всего, идет о лексических заимствованиях. Однако, вместе с тем отмечается, что «англицизм – это прямое или косвенное влияние английского языка на фонетические, лексические и синтаксические структуры другого языка» [2, с. 18].

Ключевым фактором, позволяющим английским лексемам легко встраиваться в испанский язык, является латинская система письма. Как отмечает Е.А. Ивлиева, «английский язык насчитывает большое количество слов, состоящих из одного слога, что позволяет сообщить максимум информации в минимальное количество времени. Стремление к лингвистической экономии является важным преимуществом в современном быстроменяющемся мире» [3, с. 836].

Кроме того, среди внутриязыковых факторов указанного явления, помимо экономии, стоит отметить унификацию, системность языковых средств, этимологию, а также задачи экспрессивно-эмоциональной стилистической выразительности. Среди же внеязыковых причин учащения проникновения английской лексики в языки можно назвать социальную потребность в именовании и осмыслении новых явлений, являющихся, как правило, продуктом деятельности англоговорящей части населения.

#### Классификация английских заимствований по степени ассимиляции

Исследователи-специалисты в области лексикологии приводят различные классификации по степени ассимиляции английских заимствований в испанском языке. Так, примечательна классификация лингвиста Э. Лоренсо. Он выделяет англицизмы в процессе их ассимиляции, т.е. предпринимает попытку рассмотрения их эволюции и приспособления в испанском языке [4]. Его классификация представлена следующим образом:

1. чистые англицизмы (т.е. напрямую заимствованные, сохранившие оригинальное произношение и графическую форму);
2. англицизмы в процессе «акклиматизации» (т.е. постепенно адаптирующиеся к нормам испанского);
3. полностью ассимилированные англицизмы (т.е. вошедшие в состав испанского языка намного раньше);

<sup>1</sup> Является продуктом компании Meta, которая признана экстремистской организацией и деятельность которой запрещена на территории Российской Федерации.

4. кальки (т.е. образованные механически, по образу и подобию английских слова и выражения);
5. семантические кальки (т.е. схожие по виду с английскими испанские слова, постепенно приобретающие их значение).

Такой подход, несомненно, позволяет проследить глубину проникновения английской лексики в испанский язык, а также допускает прогнозирование изменений в языке. Схожей нам также представляется позиция специалиста в области лексикологии И.В. Арнольда, а также Н.П. Науменко и А.И. Климачевой, смещающих акцент на неологизмы [5, с. 71], [6, с. 196]. Они приводят несколько иную классификацию:

1. неассимилированные англицизмы-слова или неологизмы, полностью сохранившие английскую графику;
2. частично ассимилированные англицизмы или неологизмы, изменившиеся в написании под влиянием испанских орфографических закономерностей, но английское происхождение в них еще заметно;
3. ассимилированные англицизмы-слова или неологизмы, ассимилирующиеся с помощью испанских суффиксов и окончаний, фонетической и орфографической адаптации слов;
4. неассимилированные англицизмы-значения или неологизмы, образованные путем переосмысления существующих лексических значений слов, получившие распространение в различных сферах речи, но еще не признанные литературной нормой;
5. ассимилированные англицизмы-значения или неологизмы, образованные путем переосмысления существующих лексических значений слов и окончательно вошедшие в литературную норму языка.

Действительно, заимствования в испанском языке могут находиться на различных этапах приспособления – от нулевой степени ассимиляции до почти полной. Во втором случае, как утверждает испанский исследователь М. Маркес Рохас, особо важно понимать, что «если

ассимиляция полная, то слово больше не считается заимствованным» [7, с. 43].

### Степень адаптации английской лексики в испанском языке на примере интернет-дискурса испанской молодежи в социальных сетях

В нашем случае был проведен анализ интернет-дискурса испанских пользователей в социальных сетях, в частности в Instagram, который на данный момент представляет собой наиболее популярную и развивающуюся среду интернет-коммуникации.

Так, основную группу составляют чистые англицизмы или неассимилированные англицизмы-слова, которые входят в систему испанского языка без каких-либо изменений, в том числе семантических. Во имя экономии времени и во избежание коммуникативных неудач особенно новые понятия, неологизмы, остаются абсолютно неизменными. Как отмечает Л.П. Сон, «если слово входит в язык другого народа при одновременном заимствовании нового предмета или понятия, то значение этого заимствования не претерпевает изменений» [8, с. 127]. Здесь же важно отметить возрастные особенности пользователей (18-35 лет), которые быстро запоминают новую лексику и, более того, делают ее модным и престижным феноменом в собственной среде.

В большинстве случаев, чистые английские заимствования содержат сочетания несвойственных для испанского языка букв и не содержащиеся в испанском алфавите буквы в целом. Например, -ea-, -ee-, -oo- (ready – готов, team – команда, coffee – кофе, look – образ) или -x- (mix – смесь). Такие слова вполне гармонично встраиваются в речь молодых носителей языка, однако достаточно часто не имеют обоснованной целесообразности, а именно имеют прямые семантические аналоги в испанском языке. Примеры таких заимствований представлены в Таблице 1.

В ряде случаев английские заимствования прони-

Таблица 1.

Примеры англицизмов, имеющих семантические аналоги в испанском языке.

Пример	Перевод	Аналог в испанском языке
<b>ready</b> para el verano	готова к лету	listo(-a)
deseando hacer <b>looks</b> para este veranito	так хочется составить наряды/образы на это лето	imagen, aspecto
amo este <b>set</b>	обожаю этот набор/сочетание	conjunto
<b>team</b> morder helado	команда любителей поесть мороженого	equipo
<b>recap</b> de nuestra mañana	о нашем утре	resumen
<b>mix</b> de Coco	микс/подборка фотографий Коко	serie, colección
<b>coffee break</b> con	перерыв на кофе (кофе-брейк) с	café/descanso
Todas las que somos <b>fan</b> de una serie sabemos a que serie nos suena esta canción	Все, кому нравится этот сериал, поймут, о чем идет речь, по этой песне	aficionado(-a), admirador(-a)

кают в испанский язык в виде сокращений, например, «... el vestido perfecto con mi bolso **fav** y las joyitas de la coleccion Essence de...». Закономерным в таком случае является вопрос о том, не является ли **fav** сокращением от испанского **favorito**. Словарь испанского языка Испанской королевской академии не дает определение данному сокращению, в то время как Оксфордский словарь английского языка указывает, что **fav** – сокращение от прилагательного **favourite** [9].

Наконец, заимствованные из английского языка лексемы постепенно начинают адаптироваться к нормам испанского языка, в связи с чем ряд наиболее распространенных в дискурсе испанских пользователей социальных сетей мы можем отнести к группе англицизмов в процессе «акклиматизации» или к частично ассимилированным англицизмам. Так, некоторые слова начинают «испанизоваться», изменяться согласно нормам языка. Наиболее ярким примером могут стать слова, получившие испанские суффиксы: **lookazo, lookete – вид, образ**.

Однако, изменение числа в случае с заимствованиями, как правило, происходит согласно нормам английского языка. В фразе «*deseando hacer **looks** para este veranito*» заимствованное английское существительное ед.ч. **look** преобразуется согласно нормам английского языка в **looks**. Аналогичное преобразование мы наблюдаем в фразе «*ya en Milán **readys** para coger el **furgo** a irnos a **Dolomitas***». Связано это с тем, что в испанском алфавите указанные буквы либо встречаются исключительно в заимствованных лексемах, либо не встречаются в данной позиции (окончание), вследствие чего изменение числа слов согласно правилам испанской грамматики могло бы вызвать затруднения. Это еще одна из причин большей распространенности чистых заимствований в современном дискурсе испанской молодежи.

Действительно, в последние десятилетия английский язык оказывает крайне существенное влияние на испанский и многие другие европейские языки, к такому выводу приходит О.Э. Бондарец, проведя сравнительный анализ заимствованных английских слов в испанском и русском языках [10, с. 53].

Так, количество употребляемых англицизмов, как, например, в фразе «...*el **glamour** y la realidad de el viaje mas divertido que he hecho en mucho tiempo... **selfie** de chula para no dañar el **feed**...*», начинает вызывать опасения за

судьбу языка, как разговорного, так и литературного. Чрезмерное употребление заимствований побуждает общественных деятелей и исследователей-лингвистов говорить о кризисе вербальной культуры среди молодого поколения испанцев. В связи с этим на государственном уровне и в частном порядке предлагаются инициативы по уменьшению влияния английского языка. Вопрос о механизмах создания или продвижения испанских аналогов английских заимствований и влиянии на частоту употребления англицизмов указанной социальной группой остается открытым и неоднозначным.

## Выводы

Таким образом, масштаб проникновения английской лексики в испанский язык, как и во многие другие языки мира, безграничен и связан с быстрым развитием науки, технологии и расширением количества методов коммуникации, в том числе в сети Интернет.

Так, мы пришли к выводу о том, что среди особенностей ассимиляции англицизмов в современном испанском языке необходимо выделить, прежде всего, возрастающую пропорционально расширению интернет-коммуникации потребность в именовании и осмыслении постоянно меняющейся окружающей действительности. Наряду с этим необходимо учитывать, что воспринимающая современные языковые тенденции социальная группа представлена пользователями возраста 18-35 лет, которых отличает высокий уровень владения английским языком и быстрота восприятия происходящих из английского языка трендов.

Как было выяснено, помимо указанных выше внеязыковых факторов, значимую роль в процессе ассимиляции англицизмов играют внутриязыковые, в большей степени такие как стремление к экономии и унификации. Наконец, ключевую группу заимствований из английского языка составляют чистые англицизмы или неассимилированные англицизмы-слова, которые входят в систему испанского языка без графических, фонетических, морфологических и семантических изменений.

Актуальным и открытым остается вопрос о целесообразности заимствований, а также о последствиях такой языковой интеракции. Тем не менее нельзя не согласиться с тем, что любая языковая интеракция – неизбежное следствие функционирования современного информационного общества.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española [Электронный ресурс]. URL: <https://dle.rae.es/> (дата обращения: 19.07.2024).
2. Бердникова Л.П., Гурова Н.В. Контакты английского и испанского языков: учеб. пособие. Пятигорск: Пятигорск. гос. лингвист. ун-т, 2004. 155 с.
3. Ивлиева Е.В. Англицизмы в испанской интернет-коммуникации (на материале социальных сетей) // Филологические науки. Вопросы теории и практики.

2021. Т. 14. Выпуск 3. С. 834-838.
4. Lorenzo E. El anglicismo en la España de hoy. Madrid: Arbor, 1995. 135 p.
  5. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. Учебник для вузов (7-ое издание) / И.В. Арнольд. – Москва: Флинта-Наука, 2007. – 384 с.
  6. Науменко Н.П., Климачева А.И. Особенности испанских неологизмов, заимствованных из английского языка // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. 2016. Т. 2 (68). № 2-1. С. 195-199.
  7. Manuel Criado de Val Don Quijote y Cervantes de ayer a hoy: Coleccion Scripta Academiae. – Madrid: Centro Superior de Investigaciones Cientificas, 2005. – 320 p.
  8. Сон. Л.П. Английские заимствования в испанском языке: отражение межкультурных и межъязыковых интеракций в информационном обществе (на материале испанского публицистического текста) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2010. № 1. С. 125-130.
  9. Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oed.com/search/dictionary/?scope=Entries&q=fav> (дата обращения: 19.07.2024).
  10. Бондарец О.Э. Категория рода заимствованных слов в русском и испанском языках // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2006. № 2. С. 50-54.

---

© Шломяк Валерия Валентиновна (shlomyak\_vv@pfur.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## МОДЕЛИРОВАНИЕ АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНОГО ПОЛЯ КОНЦЕПТА «РУССКИЙ ЯЗЫК»

### AN ASSOCIATIVE-VERBAL FIELD MODEL OF THE CONCEPT "RUSSIAN LANGUAGE"

**S. Shustova  
E. Malakhova  
Yu. Bednenko**

*Summary:* This article explores the concept of РУССКИЙ ЯЗЫК. The study presents a model of the associative-verbal field of the concept, based on data obtained through a free association experiment (FAE) with 100 respondents, resulting in 448 associations to the stimulus word РУССКИЙ ЯЗЫК. The research findings reveal the dominant associative links reflecting cognitive, cultural, and emotional connotations of the concept РУССКИЙ ЯЗЫК, contributing to a better understanding of the mechanisms underlying the formation of linguistic consciousness and national identity.

*Keywords:* free association experiment, concept, Russian language, psycholinguistics, associative-verbal field, semantic module.

**Шустова Светлана Викторовна**

*докт. филол. наук, профессор, Пермский государственный национальный исследовательский университет  
lanaschust@mail.ru*

**Малахова Елизавета Вадимовна**

*Пермский государственный национальный исследовательский университет  
lisaveet@mail.ru*

**Бедненко Юлия Игоревна**

*преподаватель, Российский государственный гуманитарный университет (г. Москва)  
bednenko.yuliya@mail.ru*

*Аннотация:* Статья посвящена исследованию концепта РУССКИЙ ЯЗЫК. В ней представлено моделирование ассоциативно-вербального поля концепта на основе данных, полученных в ходе свободного ассоциативного эксперимента (САЭ), в котором приняли участие 100 респондентов, получено 448 ассоциатов на слово-стимул РУССКИЙ ЯЗЫК. Результаты исследования позволяют выявить доминирующие ассоциативные связи, отражающие когнитивные, культурные и эмоциональные коннотации концепта РУССКИЙ ЯЗЫК, что вносит вклад в понимание механизмов формирования языкового сознания и национального самосознания.

*Ключевые слова:* свободный ассоциативный эксперимент, концепт, русский язык, психолингвистика, ассоциативно-вербальное поле, семантический модуль.

Русский язык, занимая седьмую позицию в рейтинге самых распространенных языков мира (согласно исследованию Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, опубликованному в конце 2024 года) [8], играет значительную роль в международном общении, являясь официальным или рабочим языком ряда влиятельных международных организаций. Его роль в современном мире не ограничивается международной ареной. Не менее значима также функция в качестве средства коммуникации, объединяющего различные народы внутри многонациональной России. Будучи исторически сложившимся инструментом межнационального диалога, русский язык обеспечивает взаимопонимание между представителями разных этносов, стирая языковые границы и способствуя культурному обмену. Как справедливо отмечает Б.М. Зязиков, «русский язык издревле являлся и остается языком межнационального общения, посредством которого преодолевается языковой барьер между представителями разных этносов внутри одного многонационального государства, а взаимопонимание национальных культур только способствует его укреплению и обогащению» [3, с. 7].

Играя активную роль в работе ведущих междуна-

родных организаций, русский язык становится не только инструментом дипломатии и политического взаимодействия, но и важным фактором, способствующим укреплению культурных связей между народами. Как подчеркивает Г.Н. Ксенофонтов, «дело в том, что в ООН и других международных организациях, куда входит Российская Федерация, он является одним из официальных языков и служит не только средством развития культуры России, но и прочным звеном духовного общения народов, целостности русского мира» [4, с. 77]. Современная лингвистика, психолингвистика в частности, уделяют пристальное внимание исследованию концептов – ментальных образований, формирующих наше понимание мира и определяющих особенности языковой картины действительности. Концепты являются ключом к пониманию когнитивных процессов, культурных ценностей и национального самосознания. В связи с этим, изучение концепта РУССКИЙ ЯЗЫК представляется особенно актуальным, поскольку позволяет выявить глубинные ассоциативные связи, формирующие представление о русском языке в сознании носителей и не носителей языка.

Поскольку язык находится в постоянном движении, изменяясь под воздействием общества, политики и куль-

туры, необходимо постоянно обновлять наше понимание существующих концептов. Учеными доказано, что знания людей об объективной действительности организованы в виде концептов. Ввиду своей природы как мыслительной и, следовательно, ненаблюдаемой категории, содержание понятия концепт значительно варьируется в зависимости от научной школы и индивидуальных взглядов исследователей. Отсутствие универсального определения обусловлено тем, что концепт не только формируется в мышлении, но и переживается субъектом.

Содержательная сторона термина *концепт* является предметом многочисленных интерпретаций среди исследователей и лишь подчеркивает его сложность. Концепт часто рассматривается как глобальная мыслительная единица, представляющая собой квант структурированного знания, или некой идеальной сущности, формирующейся в сознании человека. «Концепт, – отмечают лингвисты, – рождается как образ, но, появившись в сознании человека, этот образ способен продвигаться по ступеням абстракции. С увеличением уровня последней концепт постепенно превращается из чувственного образа в собственно мыслительный» [5, 4]. А.А. Залевская, внесшая значительный вклад в развитие современной психолингвистики, указывает, что концепт – это «спонтанно функционирующее в познавательной и коммуникативной деятельности индивида базовое перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера, подчиняющееся закономерностям психической жизни человека и вследствие этого по ряду параметров отличающееся от понятий и значений как продуктов научного описания с позиции лингвистической теории» [1, с. 39].

Содержательная сторона термина *концепт* является предметом многочисленных интерпретаций среди исследователей и лишь подчеркивает его сложность. Концепт часто рассматривается как глобальная мыслительная единица, представляющая собой квант структурированного знания, или некой идеальной сущности, формирующейся в сознании человека. «Концепт, – отмечают лингвисты, – рождается как образ, но, появившись в сознании человека, этот образ способен продвигаться по ступеням абстракции. С увеличением уровня последней концепт постепенно превращается из чувственного образа в собственно мыслительный» [5, 4]. А.А. Залевская, внесшая значительный вклад в развитие современной психолингвистики, указывает, что концепт – это «спонтанно функционирующее в познавательной и коммуникативной деятельности индивида базовое перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера, подчиняющееся закономерностям психической жизни человека и вследствие этого по ряду параметров отличающееся от понятий и значений как продуктов научного описания с позиции лингвистической теории» [1, с. 39].

Таблица 1.

Характеристика выборки испытуемых.

Характеристика	Доля %	
Возраст	15-18	10 %
	19-25	84 %
	26-35	1 %
	36-45	3 %
	46-55	2 %
	Старше 56	0 %
Страна	РФ	88 %
	Иран	11 %
	Казахстан	1 %
Национальность	Русские	65 %
	Украинцы	17 %
	Иранцы	11 %
	Азербайджанцы	3 %
	Болгары	1 %
	Армяне	1 %
	Греки	1 %
	Грузины	1 %
	Казахи	1 %
	Образование	Среднее
Высшее		46 %

Географическое распределение респондентов характеризуется преобладанием участников из Российской Федерации (88 %) с меньшим представительством Ирана (11 %) и Казахстана (1 %). Национальная принадлежность испытуемых демонстрирует следующее распределение: русские (65 %), украинцы (17 %), иранцы (11 %), азербайджанцы (3 %). Остальные национальности, включающие болгар, армян, греков, грузин и казахов, представлены в выборке в единичном количестве (по 1 %). Распределение по уровню образования: преобладает среднее образование (54 %), в то время как высшее образование имеют 46 % респондентов. Участникам не предлагалось каких-либо ограничений при продуцировании ассоциаций, в результате чего количество ассоциатов варьировалось от 1 до 21 на одного участника.

Для целей анализа, близкие по значению ассоциации, такие как «Пушкин» и «Александр Пушкин», или «много правил» и «большое количество правил», были объединены в общие модули. С целью выявления структуры ассоциативного поля все полученные реакции были классифицированы по семантическим модулям. Данная классификация основывалась на определении обобщающего значения каждой ассоциации, что позволяло установить ее место и значимость в общей совокупности ответов.

Микрополе ВЕЛИЧИЕ (61): великий и могучий (31); могучий (9); великий (4); величие (3); могущество (3); русский язык с Богом беседует (3); богат и велик (2); без русского языка не сколотишь и сапога (2); могущественный и величественный (1); величественный (1); национальное богатство (1); сильный (1); русский язык горами качает (1); мудрость (1); национальное достояние (1).

Микрополе ЛИТЕРАТУРА (58): литература (14); А.С. Пушкин (10); классическая литература (5); Толстой (4); Достоевский (3); богатая литературная традиция (3); великие писатели (2); идеален для поэзии (1); язык Лермонтова и Пушкина (1); толстые книги (1); великие поэты (1); современная поэзия (1); поэзия (1); в нем звучат стихи Пушкина, рассказы Чехова, проза Тургенева (1); Тургенев (1); Гоголь (1); язык литературы (1); Чехов (1); язык, на котором говорил Пушкин (1); поэзия и проза (1); литературное наследие (1); язык величайших литературных произведений (1); литературный (1); серебряный век (1).

Микрополе МНОГО ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЛЯ ВЫРАЖЕНИЯ (49): богатый (11); разнообразный (4); богатство слов (4); выразительный (3); многообразный (2); общение (2); богат пословицами и поговорками (2); всеобъемлющий (2); гибкий (готов принимать любые новшества в рамках установленных правил) (1); могущественный (1); богатый словарный запас (1); богатый на синонимы (1), обширный (1); многосторонний (1); много эпитетов (1); насыщенный (1); разнообразная лексика (1), неистовый (1); это язык души, в котором можно выразить самые глубокие чувства и мысли (1); русский язык поит и кормит, и спину порет (1); структурированность (1); бескомпромиссный (1); глубокий (1); строгость (1); необъятный (1); разнообразие бранной лексики (1); точен с точки зрения грамматики и синтаксиса (1).

Микрополе ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА (37): сложный (14); много правил (6); сложный в изучении (4); много исключений (3); сложная грамматика (2); изучение (1); это довольно легкий и живописный язык для нас, носителей, но для большинства иностранцев он очень сложный, особенно в плане грамматики (1); для иностранцев русский язык очень сложен в изучении (1); один из самых трудных языков для изучения (1); лично мне нравятся вызовы, связанные с этим языком (1); инструмент мышления и общения (1); второй язык (1); правописание (1).

Микрополе РОДНОЙ (33): родной (26); близкий (2); родной язык для многих людей, живущих в России и других, граничащих с ней странах (1); родной язык (1); русский язык как родной дом, в котором всегда тепло и понимание (1); родная речь (1); искренний (1).

Микрополе ЯЗЫКОЗНАНИЕ (27): кириллица (5); лингвистика (3); язык (3); грамматика (3); филология (2); правописание (2); орфография (2); слово (1); пунктуация (1); речь

(1); грамотность (1); предложение (1); синтаксис (1); точен с точки зрения грамматики и синтаксиса (1).

Микрополе РОДИНА (25): Родина (9); Россия (5); Отечество (4); Русь (3); страна (2); земля (2).

Микрополе КРАСОТА (23): красивый (14); красный (2); звучный (2); дивный (2); красноречивый (1); один из самых красивых и богатых языков в мире (1); красивый на слух (1).

Микрополе ШКОЛА (23): школа (6); диктант (4); урок (3); словарь (2); ЕГЭ (2); сочинения по литературе (1); учебник (1); упражнения (1); предмет (1); учитель (1); университет (1).

Микрополе ГОРДОСТЬ (18): гордость русского народа (4); богатство русского народа (3); русский язык – сила слабого (3); язык, на котором я говорю (2); я горжусь тем, что знаю этот язык и хочу продолжать изучать его дальше (1); русский язык – наша сила и инструмент, с помощью которого мы исследуем мир (1); кто русским языком владеет, тот большую силу имеет (1); знать язык – все равно, что владеть оружием (1); патриотизм (1); национальное богатство (1).

Микрополе СИЛА (11): без русского языка не одолеешь самого опасного врага (3); сила (4); сила духа (2); сильные слова (1); язык мой – враг мой (1).

Микрополе ДУША (10): душа (3); загадочная русская душа (2); душевный (2); русская душа (1); русский язык – ключ к русской душе, ключ к пониманию русской культуры и истории (1); это язык души, в котором можно выразить самые глубокие чувства и мысли (1).

Микрополе СИМВОЛЫ (9): матрешка (2); балалайка (2); береза (2); суровая зима (1); символ национального единства (1); Кремль (1).

Микрополе ОФИЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС (9): официальный язык ООН (3); международный язык (3); национальный язык (2); многонациональный (1).

Микрополе ЛЮДИ (8): нация (3); народ (2); славяне (1); веселый народ (1); менталитет (1).

Микрополе КУЛЬТУРА (7): культура (5); русская культура (1); культурное наследие (1).

Микрополе КАЧЕСТВА ЛЮДЕЙ, ГОВОРЯЩИХ НА РУССКОМ (7): доброта (3), честность (2); образованные люди (2).

Микрополе НАСЛЕДИЕ / ИСТОРИЯ (6): многовековая история в каждом слове (1); имеет богатую историю (1); вечный (1), древность (1), исконный (1); русское слово несется не из нови, а исстари (1).

Микрополе ПРИРОДА (6): береза (2); широкие про-

сторы (1); красивая природа (1); холодная погода (1); суровая зима (1).

Микрополе СЕМЬЯ (5): язык моей семьи (3); вся семья вместе, так и душа на месте (1); мать (1).

Микрополе ЛЮБОВЬ (4): люблю его (2); истинная любовь к своей стране немыслима без любви к своему языку (1); я люблю изучать русский язык (1).

Микрополе СВОБОДА (3): свобода (2); свободный (1).

Микрополе УЧЕНЫЕ (3): Ломоносов (2); Даль (1).

Микрополе МУДРОСТЬ (3): век живи – век учись (2), мудрость (1).

Микрополе ЯЗЫКОВАЯ ГРУППА (2): славянский язык (2).

Микрополе НЕОБРАТИМОСТЬ (2): что написано пером, не вырубишь топором (2).

Микрополе ВАЖНОСТЬ/ЗНАЧИМОСТЬ (1): ложка хохляка к обеду (1).

Микрополе ГОРОДА (1): Санкт-Петербург (1).

Микрополе ТОЛЕРАНТНОСТЬ (1): язык толерантности (1).

Ядром ассоциативно-вербального поля концепта РУССКИЙ ЯЗЫК является семантический модуль ВЕЛИЧИЕ (61), что свидетельствует о высокой значимости представлений о мощи, масштабе и ценности языка в сознании респондентов. Ключевой ассоциацией выступает устойчивое выражение *великий и могучий* (31), отражающее восприятия русского языка как выдающегося явления. Ассоциации *могучий* (9) и *великий* (4) подчеркивают акцент на силе и величии языка. Образные ассоциации *русский язык с Богом беседует* (3), *русский язык горрами качает* (1) отражают метафорическое восприятие языка как сакральной силы. Ассоциации, связанные с богатством и ценностью *богат и велик* (2), *национальное богатство* (1), *национальное достояние* (1), подчеркивают его значимость для культуры и идентичности.

Семантический модуль ЛИТЕРАТУРА (58) свидетельствует о тесной связи между русским языком и богатым литературным наследием, зафиксированной в сознании респондентов. Ядром данного микрополя является прямое указание на литературу (14). Имена классиков русской литературы, такие как А.С. Пушкин (10), Толстой (4), Достоевский (3), Тургенев (1), Гоголь (1), Чехов (1), выступают в качестве своеобразных символов, репрезентирующих русское литературное наследие. Ассоциации *классическая литература* (5), *великие писатели* (2), *великие поэты* (1) обобщают представления о выдающихся достижениях русской литературы. Ряд ассоциаций акцен-

тирует внимание на поэтической функции языка: *идеален для поэзии* (1), *язык Лермонтова и Пушкина* (1), *современная поэзия* (1), *поэзия* (1), *поэзия и проза* (1). Это указывает на восприятие русского языка как особенно благоприятного для создания поэтических произведений.

В предъядерную зону входят два семантических модуля. МНОГО ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЛЯ ВЫРАЖЕНИЯ (49), который отражает его восприятие как инструмента широких выразительных возможностей. Ключевой характеристикой является *богатство* языка (11), подкрепляемое ассоциациями *разнообразный* (4), *многообразный* (2) и *богатство слов* (4), что указывает на разнообразие лексических и грамматических средств. Ассоциации *всеобъемлющий* (2) и *необъятный* (1) акцентируют масштабность языка. Интересно, что наряду с этим отмечается *структурированность* (1) и *точность* (1) языка.

Модуль ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА (37), где преобладает указание на *сложный* характер языка (14). Конкретизируется сложность языка ассоциациями *много правил* (6), *сложный в изучении* (4), *много исключений* (3) и *сложная грамматика* (2). Особый интерес представляют ассоциации, отражающие контрастное восприятие языка носителями и иностранцами: *это довольно легкий и живописный язык для нас, носителей, но для большинства иностранцев он очень сложный, особенно в плане грамматики* (1), *для иностранцев русский язык очень сложен в изучении* (1), *один из самых трудных языков для изучения* (1).

Модули РОДНОЙ, ЯЗЫКОЗНАНИЕ и РОДИНА образуют зону ближней периферии. Микрополе РОДНОЙ включает в себя лексемы, характеризующие близость, привязанность, такие как *родной* (26), *близкий* (2), *родной язык* (1). Микрополе ЯЗЫКОЗНАНИЕ отражает знание и понимание структуры языка, включающее термины лингвистической науки: *кириллица* (5), *лингвистика* (3), *грамматика* (3), *филология* (2) и аспекты языковой грамотности: *правила* (2), *орфография* (2), *пунктуация* (1). Микрополе РОДИНА представлено лексемами, выражающими патриотические чувства и географическую привязанность к стране, с доминированием лексемы *Родина* (9), а также включающее номинации *Россия* (5), *Отчество* (4), *Русь* (3), *страна* (2) и *земля* (2).

В зону дальней периферии вошли модули КРАСОТА, ШКОЛА и ГОРДОСТЬ. Микрополе КРАСОТА (23) отражает эстетическое восприятие, выделяя его *красоту* (14), *звучность* (2), *дивность* (2). Микрополе ШКОЛА (23) связывает язык с образованием, учебным процессом: *школа* (6), *диктант* (4), *урок* (3), *ЕГЭ* (2), демонстрируя связь с обучением и оценкой знаний. Микрополе ГОРДОСТЬ (18) выражает патриотизм и значимость языка: *гордость русского народа* (4), *сила слабого* (3).

В результате проведенного исследования ассоциа-

тивно-вербального поля концепта РУССКИЙ ЯЗЫК выявлена сложная и многоуровневая структура концепта. К ядерной зоне отнесены семантические модули ВЕЛИЧИЕ и ЛИТЕРАТУРА, что подчеркивает тесную связь русского языка с его богатым литературным наследием, формирующим значительную часть культурной идентичности респондентов. Центральное место в данном модуле занимают имена классиков русской литературы, что свидетельствует о доминирующей роли литературных произведений в формировании языкового сознания. Предъядерную зону поля образуют модули МНОГО ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЛЯ ВЫРАЖЕНИЯ и ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА, отражающие амбивалентное отношение к русскому языку: с одной стороны, восприятие его как мощного инструмента выражения, обладающего богатством лексики и грамматики, а с другой – признание его сложности, осо-

бенно в аспекте освоения грамматических правил, что находит отражение в контрастном восприятии языка носителями и иностранцами. Зона ближней периферии представлена модулями РОДНОЙ, ЯЗЫКОЗНАНИЕ и РОДИНА, раскрывающими эмоциональную привязанность к языку, знание его структуры и связь с патриотическими чувствами и национальной идентичностью.

Полученные данные демонстрируют комплексность и многогранность ментального представления о русском языке, сочетающего в себе лингвистические, культурные, эмоциональные и когнитивные компоненты. В зоне дальней периферии прослеживается его связь с эстетикой, образованием и национальной идентичностью, воплощенная в оценках красоты, школьной среде и гордости за владение языком.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Залевская А.А. Психолингвистический подход к проблеме концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж: Изд-во «Воронежский государственный университет», 2001. С. 36–45.
2. Зубарева Е.О. Концепт «мигрант» в миграционном дискурсе (на материале свободного ассоциативного эксперимента) // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2018. Т. 4. № 4. С. 29–41.
3. Зязиков М.М. Русский язык и его роль в современном мире // Казачество № 1 (14). 2016. С. 7–19.
4. Ксенофонтов В.В. Русский язык и его коммуникативная роль в современном мире // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Философские науки. № 1 (25). 2018. С. 77–84.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. Воронеж: Перемена, 1999. 30 с.
6. Попова З.Д., Стернин И.А. Интерпретационное поле национального концепта и методы его изучения // Культура общения и ее формирование. Вып. 8. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. С. 34–56.
7. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. М.: Академия. 2008. 320 с.
8. Распространенность русского языка в мире: URL: [https://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Русский\\_язык](https://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Русский_язык) (дата обращения: 8.03.25).
9. Шустова С.В. Языковая репрезентация концепта БЛАГОДАРНОСТЬ // Исследовательский журнал русского языка и литературы. 2023. Т. 11. № 1(21). С. 113–127.

© Шустова Светлана Викторовна (lanaschust@mail.ru), Малахова Елизавета Вадимовна (lisaveeet@mail.ru), Бедненко Юлия Игоревна (bednenko.yuliya@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## Наши авторы

**Akchulpanova A.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa

**Akhmadova T.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chechen State University named after A.A. Kadyrov", Grozny

**Antipov O.** – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Scriabin"

**Ayubov V.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, North Caucasus State Academy (Cherkessk)

**Bagdasarova I.** – Senior Lecturer, Moscow Polytechnic University

**Barashkina S.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Penza State University

**Bayramukov K.** – graduate student, Karachay-Cherkess State University

**Bednenko Yu.** – Teacher, Russian State University for the Humanities (Moscow)

**Bekova M.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ingush State University", Magas

**Belogash M.** – Financial University under the Government of the Russian Federation

**Blagodeteleva N.** – senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

**Bocharova M.** – Candidate of Philological Sciences, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

**Boronikhina I.** – Senior lecturer, Russian Biotechnological University (Moscow)

**Bortniker V.** – Bortniker, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, S.M. Budyonny Military Academy of Communications

**Botasheva M.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Karachay-Cherkess State University

**Bulekbayev D.** – Military Space Academy named after A.F. Mozhaisky

**Chervony A.** – Doctor of Philology, professor, Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) FSBEI HPE "RGEU (RINH)"

**Elfimova A.** – Senior Teacher, Postgraduate Student, Belgorod State National Research University

**Emelyanenko V.** – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Bryansk State University

**Esipov R.** – Senior Lecturer, National University of Science and Technology "MISIS" (Moscow)

## Our authors

**Gezha R.** – Lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Scriabin"

**Gukalova N.** – Assistant, ITA SFU, Taganrog

**Ignatova I.** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Worker of Higher Education of the Russian Federation, Belgorod State National Research University

**Iskandarova G.** – Doctor of Philology, Professor, Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

**Ivanovskaya T.** – lecturer, ITMO University

**Kargin A.** – Lecturer, NOC CT and FMN, St. Petersburg State University of Chemistry and Pharmacy; NOC Assistant, ITMO University

**Kerimova S.** – Independent researcher

**Khakimova G.** – Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

**Khamatkhanova Zh.** – Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ingush State University", Magas

**Kharchenko N.** – Senior Lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow)

**Kishkinova O.** – Senior Lecturer, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Scriabin

**Kondratyev E.** – Lecturer, Russian State Social University (Moscow)

**Kozlov A.** – Senior lecturer, State University of Management, Moscow

**Kropta O.** – PhD in Philology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Volgograd State Agrarian University

**Kulikova M.** – Lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Scriabin"

**Kutlikova I.** – Senior Lecturer, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Scriabin

**Lebedyantsev I.** – Teacher, CHOURO "NERPC (MP) "Orthodox Gymnasium named after Seraphim of Sarov in Dzerzhinsk"

**Li Chunyan** – Heihe University, Heihe, China

**Liang Yuhe** – Postgraduate, Belgorod State Institute of Arts and Culture

**Malakhova E.** – Perm State National Research University

**Malashenko I.** – Candidate of Historical Sciences, Bryansk State University

**Malashenkova I.** – PhD, Associate Professor, Smolensk State Institute of Arts

**Matakov K.** – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Bryansk State University

**Melnichuk M.** – Financial University under the Government of the Russian Federation

**Meteiko V.** – Senior Lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Don State Technical University", Rostov-on-Don

**Mikhailova O.** – Senior Lecturer, Almetyevsk Branch of the Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev-KAI

**Mikheeva A.** – Lecturer, Southern Federal University (Rostov-on-Don)

**Milovanovich E.** – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor in Ordinary, ITMO University

**Morozov A.** – Military Space Academy named after A.F. Mozhaisky

**Novikova M.** – Associate Professor, Russian Biotechnological University (Moscow)

**Nyurksne L.** – Senior Lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Scriabin"

**Pavlenko A.** – Doctor of Philological Sciences, Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) "RSEU (RINH)"

**Pavlova V.** – assistant lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg)

**Petkov V.** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kuban State University (Krasnodar)

**Petrakov M.** – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Bryansk State Agrarian University

**Prokopyeva N.** – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Barnaul Theological Seminar

**Protasov E.** – Lecturer, Russian State Social University (Moscow)

**Sagiriyants E.** – Senior Lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Don State Technical University", Rostov-on-Don

**Savvinova S.** – Institute of Humanitarian Studies and Problems of Indigenous Peoples of the North of the SB RAS

**Shatokhina I.** – Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don)

**Shlomiak V.** – Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba"

**Shustova S.** – Doctor of Philological Sciences, Professor, Perm State National Research University

**Skopa V.** – Doctor of Historical Sciences, Professor Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Altai State Pedagogical University (Barnaul)

**Smolentseva T.** – Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, RTU MIREA, Moscow

**Son L.** – Professor, National Research University MPEI (Moscow)

**Su Boying** – Teacher, Jilin Normal University

**Sukhanova E.** – Candidate of Biological Sciences, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Scriabin"

**Sun Yixuan** – PhD student, St. Petersburg State University

**Tanchenko Yu.** – Lecturer, ITMO University

**Travina N.** – Senior Lecturer, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (FSAOU VO "SPbPU")

**Uzdenova F.** – Senior Lecturer, Karachay-Cherkess State University

**Verezubova N.** – Candidate of economic sciences, associate professor, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Scriabin

**Wang Jian** – PhD Student, Senior Lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University

**Zhao Lingna** – postgraduate student, FSBEI HE "Don State Technical University", Rostov-on-Don

## Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

**За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.**

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

### Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

### Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

### Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» ( e-mail: [redaktor@nauteh.ru](mailto:redaktor@nauteh.ru) ).