



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№5 (198)
2025



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№5(198)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2025 г.

ОСНОВАН
в 2002 г.

Учредитель:
Федеральное
государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»

Издатель:
ВГСПУ.
Научное издательство
ВГСПУ «Перемена»

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций

ПИ № ФС77-80624
от 15 марта 2021 г.

Журнал
признан действующим по списку
Высшей аттестационной комиссии
при Министерстве образования РФ
с 7 июля 2005 г.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

- ЛАНТРАТОВА Я.В. Проблемное поле экспертной деятельности молодежи в системе государственно-общественного управления..... 4
- ЯРМАК К.В. Антифейковая резистентность в условиях цифрового сопровождения патриотического воспитания.....12
- СВИРИДОВА Е.С. Историческое и культурно-религиозное влияние на становление и развитие высшего образования (на примере Египта).....19
- ПРОВОТОРОВА Н.В., САМОХИНА Н.Н., ПОЖИДАЕВ А.Е. Исследование профессиональной готовности будущих государственных служащих в условиях современной реальности25
- ДИКИХ Э.Р., БАДИЧ В.В. Профессиональная позиция советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями: результаты фокус-группового исследования.....30

ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- ШУМИЛОВА Е.А., КОЗЫРЕВА О.А. Использование образовательной технологии case study в подготовке будущих педагогов к инклюзии школьников36
- РОМАЩЕНКО А.Р., КОРСУНОВА В.А. Методика использования учебно-предметных задач и кейс-метода при организации обучения будущих учителей (на примере темы «Множества» для профиля «Начальное образование»).....47

Главный редактор
Н.К. Сергеев,
академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора
Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.
Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия
Т.Н. Астафурова
Д. Бергс-Винкельс (Германия)
И.С. Бессарабова
С.Г. Воркачѳ
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
О.А. Дмитриева
Л.В. Жаравина
А.Е. Жумабаева (Казахстан)
В.В. Зайцев
В.О. Зинченко
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
С.В. Куликова
М.В. Николаева
С.Г. Новиков
Н.С. Пурьшева
А.Н. Сергеев
В.В. Сериков
Т.К. Смыковская
Г.П. Стефанова
В.П. Тарантей (Беларусь)
Н.Е. Тропкина
А.П. Тряпицына
Цзиньлин Ван (КНР)
В.Г. Щукин (Польша)

Научно-редакционный совет
А.М. Коротков
Н.К. Сергеев
Е.И. Сахарчук
Л.Н. Савина
М.В. Великанов

НОСКОВА Т.Н., ШМАКОВА С.Б. Инструментарий оценки развития цифровых компетенций учителя посредством анализа профессиональной методической документации56

РУДЕНКО И.В., ТРОШЕНКОВА О.Д. Внутрифирменное обучение педагогов дополнительного образования по совершенствованию взаимодействия с родителями обучающихся65

ЩЕПОТЬКО Л.П., ФИЛОНЕЦ Л.Ф., БЕЛЬСКИЙ Б.Н. Творческий подход к преодолению исполнительских трудностей в процессе обучения игре на народных инструментах70



ВЕЛИКАНОВА О.Н., НИН ХУАЙНИН. Применение технологий искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам: опыт университетов Китая76

КОРЕНЕЦКАЯ И.Н. Взаимосвязь учебной автономии и иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей81

ВОРОНЦОВА Е.В. Реализация принципа мультимодальности в технологии микрообучения иностранным языкам89

АТАБИЕВА Л.Х., ГУТАЕВА Ж.Ж., ШЕРИЕВА Е.М. Особенности изучения категории рода русского языка как иностранного в мононациональной аудитории94

БИККУЛОВА Г.Р., РАЗУМНЫХ Е.В. Интенсификация процесса обучения иностранным языкам за счет дистанционных технологий98

ЧЖАО И, ПЭЙ ЦАЙСЯ. Проблемы и перспективы цифровизации обучения аудированию РКИ (А1–А2) в китайских вузах104

ВОРОБЬЕВ А.Е., КООЛЬ О.А., МУЛЛИНОВА Т.А. Текст-интервью: система работы на занятиях по иностранному языку в военном вузе116

БОЛЬШАКОВА Е.К., КАСКОВА М.Е., ЩЕРБИНИНА А.Р. Формирование межкультурной компетенции у студентов начальных курсов в процессе изучения итальянского языка и культуры Италии124

ВАНЮШИНА Н.А., ПРАВДИКОВА А.В., ТОМИЛЕНКО Н.А. Преодоление этнических стереотипов в рамках языкового образования (на примере обучения русскому языку как иностранному)134

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.



ВАЛИУЛЛИНА Ф.М., ШАРИФУЛЛИНА Э.А.,
МУХТАРОВА Р.Й. Сакральные и традиционные числитель-
ные в фольклорном эпосе (на материале эпоса «Идегей») 139

Сведения об авторах.....145

Information about authors.....149

Состав редакционной коллегии152

Состав научно-редакционного совета.....153

Подписано в печать
23.06.2025.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 15,4
Тираж 1000 экз.

Адрес издателя, редакции:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27,
ВГСПУ.

Великанову М.В.
☎(8442)60-28-86
E-mail: izvestia_vspu@mail.ru

Отпечатано в типографии
ИП Миллер Андрей Георгиевич
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ №23/06/1

Выход в свет
10.07.2025.

Цена свободная



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2025

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Я.В. ЛАНТРАТОВА
Москва

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ЭКСПЕРТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ

Рассматривается проблема подготовки молодежи к экспертной деятельности в системе государственно-общественного управления. Проанализированы формы включенности, барьеры институционализации и образовательные практики. Предложены педагогические стратегии, ориентированные на формирование субъектной позиции и компетенций молодых экспертов.



Ключевые слова: *молодежь, государственно-общественное управление, экспертная деятельность, педагогические стратегии, компетентностный подход.*

В современных условиях активного реформирования механизмов государственно-общественного управления возрастает внимание к молодежи как к полноправному участнику экспертной деятельности. Под экспертной деятельностью понимается не только участие в оценке эффективности принимаемых законодательных инициатив и решений, но и выработка содержательных предложений по совершенствованию общественно значимых практик и нормативных актов. Согласно Федеральному закону от 30 декабря 2020 г. №489-ФЗ «Об основах государственной молодежной политики в Российской Федерации», молодежь определяется как стратегический ресурс общества и рассматривается как активный субъект в сфере выработки и экспертизы управленческих решений [8].

На практике включение молодежи в экспертную деятельность осуществляется через различные структуры: молодежные парламенты, молодежные секции при общественных палатах, студенческие экспертные объединения при образовательных организациях, а также экспертные советы при органах исполнительной власти [7, с. 64]. Однако правовой статус таких структур до сих пор не является четко регламентированным, что ограничивает как степень возможной интеграции молодежи в сферу законотворческой деятельности, так и значительно усложняет проектирование педагогических стратегий их подготовки. Как отмечается в ряде исследований, деятельность молодежных парламентов и других аналогичных форм испытывает трудности институционализации и правового признания, оставаясь зачастую символической и зависимой от региональных инициатив [15, с. 77].

Вместе с тем значительный потенциал для формирования соответствующих компетенций молодежи дают формы экспертного участия, возникающие в университетской среде. Речь идет об участии студентов в оценке образовательных программ, аккредитации инициатив, формировании институциональной политики, что требует определенной подготовки и методической поддержки. Однако, несмотря на наличие институциональных возможностей, уровень готовности студентов к экспертной деятельности остается низким, что связано с отсутствием целенаправленных образовательных модулей, программ или тренингов, развивающих аналитические, коммуникативные и организа-

ционные навыки, необходимые для осмысленного участия в механизмах государственно-общественного управления [4].

Среди множества барьеров на пути полноценного участия молодежи в системе государственно-общественного управления (далее – ГОУ) особенно очевидной оказывается именно педагогическая проблема: даже при формальной доступности механизмов включения в экспертную деятельность молодежь зачастую не обладает необходимыми знаниями, умениями и установками, чтобы реализовать эти возможности эффективно. **Цель** настоящей статьи – охарактеризовать существующие практики подготовки молодежи к экспертной деятельности в рамках парламентских и университетских структур, обозначить барьеры и недостатки такой подготовки, а также на конкретном примере предложить направления их педагогического развития.

В контексте подготовки молодежи к экспертной деятельности в системе ГОУ в российской практике особенно заметно различие между двумя ключевыми направлениями: институционализированной подготовкой в рамках молодежных структур при политических партиях и образовательными инициативами на базе школ и университетов. Эти формы предполагают различные подходы к формированию компетенций, разную степень автономии молодежи и неодинаковую «педагогическую насыщенность» [1].

Партийные молодежные организации (такие как «Молодая Гвардия Единой России», «ЛДПР – Молодежная организация» и др.) ориентированы на идеологическую социализацию и воспроизводство кадровых резервов политических структур. В них подготовка носит преимущественно практико-ориентированный и мобилизационный характер, направленный на развитие навыков участия в политических кампаниях, публичных выступлениях, делегировании интересов и продвижении партийной повестки. По наблюдению И.Н. Гуковой, «эти организации выполняют функцию кадровых лифтов, но в педагогическом смысле не всегда обеспечивают комплексное развитие субъектной позиции молодого человека как эксперта, склоняясь скорее к формированию лояльных исполнителей» [2, с. 172].

Вторым вектором становятся образовательные и просветительские инициативы, реализуемые на базе школ, университетов и молодежных образовательных площадок. Такие инициативы, в том числе программы по моделированию парламентских процедур, курсы по policy analysis и вовлечение в работу общественных палат, нацелены на формирование у учащихся способности действовать в качестве самостоятельных и ответственных субъектов в сфере общественного контроля и экспертизы. Подобные практики поднимают вопрос о разработке методик, обеспечивающих не просто знание о механизмах ГОУ, но и практическое участие в его институтах с возможностью рефлексии и педагогической поддержки.

Рассмотрим актуальные примеры функционирования описанных структур.

Одним из наиболее заметных форматов институциональной социализации молодежи в сфере государственного и общественного управления являются **партийные школы**, действующие под эгидой парламентских политических объединений. Эти структуры выполняют как просветительскую, так и кадрово-ориентирующую функцию, заявляя о намерении развивать у молодежи аналитическое мышление, правовую и политическую грамотность, навыки участия в управлении и формировании публичной повестки [17, с. 215].

Так, в рамках проектов партии «Единая Россия» функционируют региональные и федеральные образовательные платформы, направленные на подготовку кадрового резерва из числа активной молодежи. Обучающие программы, как правило, включают лекции по основам законодательства, политическим технологиям, избирательному праву и механизме формирования законодательных инициатив. Однако значительное внимание в них уделяется партийной повестке, что делает акцент не столько на развитии экспертного мышления, сколько на формировании исполнительской лояльности. По-

добное замечают в своей статье С.В. Ширяева и А.В. Орлова: «образовательный аспект политических молодежных структур часто подменяется мобилизационным и кадровым, что снижает глубину педагогической работы» [Там же, с. 220].

Политическая школа КПРФ, по аналогии, выстраивается как марксистско-ориентированный учебный курс, направленный на освоение партийной истории, теории классовой борьбы, социальной справедливости. Участники получают возможность попробовать себя в практиках агитации и публичных дебатов, однако и здесь образовательная линия сопровождается выраженным идеологическим вектором. Как подчеркивается в исследовании Ю.Б. Киняшевой, А.В. Махрина и С.В. Муращенкова, подобные школы «часто репрезентируют молодежь не как субъектов, а как носителей и ретрансляторов идеологической нормы» [6, с. 36].

Сравнительно независимую модель предлагает «Политшкола молодежи» партии «Справедливая Россия – За правду», где в риторике и структуре курса подчеркивается «проектная» направленность и ориентация на навыки прикладного анализа, взаимодействия с институтами власти и формирование инициатив на муниципальном уровне. Согласно материалам официального сайта, программа включает «мастер-классы по разработке и защите общественных проектов, моделирование законотворческих процессов, работы в командах» [9].

Таким образом, с педагогической точки зрения партийные школы следует рассматривать как инструмент мобилизационно-ориентированной социализации, где экспертность как способность к самостоятельному суждению, аналитике и альтернативному проектированию зачастую уступает месту прагматической подготовке функционеров. Это создает ограничение для формирования субъектной позиции молодежи, важной для устойчивого участия в экспертных и управленческих практиках. Как подчеркивает С.В. Селезнева, «проблема заключается не в отсутствии институтов, а в том, что молодежь в них рассматривается как объект усвоения, а не как субъект инициативы» [11, с. 290].

В то же время, наиболее массовой практико-ориентированной инициативной интеграцией молодежи в политическую и общественную деятельность является федеральная структура «Движение первых». С момента своего основания в 2020 году движение активно вовлекает школьников, студентов и молодежь старшего возраста в широкий спектр социальных и общественных инициатив. Согласно отчету Минпросвещения РФ за 2023 год, количество участников движения на тот момент составляло около 4,7 миллиона человек, а общее число участников в мероприятиях превысило 7 миллионов [5, с. 105]. Однако, несмотря на значительный масштаб вовлеченности молодежи, подготовка участников к экспертной деятельности остается недостаточно развитой. В уже упомянутом отчете Минпросвещения РФ отмечается, что хотя проект активно охватывает различные области гражданской активности, программы подготовки не включают в себя полноценные компоненты, направленные на развитие аналитических и экспертных компетенций, что ограничивает возможности молодежи для полноценного участия в управленческих и экспертных процессах. Программы в основном нацелены на воспитание лидерских качеств, организационные навыки и развитие гражданской активности [3], в то время как специализированное обучение, направленное на формирование аналитического и экспертного подхода в условиях актуальных педагогических стратегий фактически отсутствует. Это, в свою очередь, затрудняет вовлечение молодых людей в более сложные формы взаимодействия с государственными и общественными институтами, требующие более глубоких знаний и навыков [12].

В рамках вузовских инициатив, направленных на подготовку молодежи к экспертной деятельности, особое внимание уделяется специализированным программам, реализуемым в ведущих учебных заведениях страны. Одним из примеров таких программ

является Студенческое научное бюро по международной политике МГИМО. Данная инициатива ориентирована на формирование у студентов навыков экспертной оценки и анализа в области международной политики и внешнеэкономических связей. Студенческое научное бюро активно участвует в подготовке экспертных заключений по вопросам, актуальным для Министерства иностранных дел России, включая темы, связанные с международными санкциями и их влиянием на внешнеэкономическую политику. Экспертные заключения, подготовленные студентами, служат основой для консультаций и рекомендаций, которые далее используются в официальных дипломатических и политических процессах. Такая узкая специализация требует от участников высокоразвитых навыков анализа в рамках конкретной области, но не всегда дает возможность расширить свои компетенции в других направлениях, которые также важны для развития универсальных экспертных навыков.

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС) активно развивает проекты, направленные на подготовку студентов к экспертной деятельности в области государственного управления и социальной политики. Студенческая экспертная группа РАНХиГС, с 2020 года функционирующая в рамках Центра научно-образовательной экспертизы, представляет собой важный элемент образовательной экосистемы академии, участвуя в учебной подготовке специалистов, способных анализировать и разрабатывать государственные программы, а также участвовать в принятии управленческих решений на различных уровнях власти.

В рамках этой программы студенты занимаются подготовкой аналитических материалов и экспертных заключений по актуальным вопросам государственной политики, социально-экономического развития, а также реформирования государственного аппарата. Важной составляющей работы группы является регулярное взаимодействие студентов с экспертами и профессионалами в области политики и государственного управления, что позволяет учащимся приобрести опыт в реальной экспертной деятельности.

Таким образом, основной проблемой подготовки молодежи к экспертной деятельности в сфере государственно-общественного управления является отсутствие системной работы по подготовке независимых молодых экспертов. В то время как отдельные инициативы вузов, такие как проекты в РАНХиГС, МГИМО и других учебных заведениях, создают возможности для студентов углубленно изучать специфические темы в области государственного управления. Однако в стране не существует целостной стратегии, которая бы обеспечивала постоянное развитие экспертных кадров. Как отмечается в отчете «О результатах самообследования» РАНХиГС за 2023 год, отсутствие координации и системного подхода приводит к фрагментарности усилий, что снижает эффективность подготовки будущих экспертов [10, с. 19].

Кроме того, в российской образовательной системе не выработаны межвузовские стандарты подготовки специалистов в области экспертной деятельности. Программы подготовки, ориентированные на формирование компетенций экспертов, отсутствуют или являются очень ограниченными. Отсутствие стандартизированных требований для вузов, а также конкретных ориентиров для преподавателей не позволяет сформировать единый эффективный подход в подготовке специалистов, что создает значительные пробелы в знаниях и навыках у выпускников. Также важным аспектом является отсутствие «экспертной» траектории в педагогических программах. В педагогической практике университетов часто не предусмотрены курсы и модули, нацеленные на формирование у студентов навыков работы в экспертных группах, подготовки аналитических отчетов и экспертных заключений, которые могли бы выступать полезным медиумом деятельности выпускников в системе ГОУ.

Для повышения эффективности участия молодежи в экспертной деятельности в рамках ГОУ необходима целенаправленная модернизация педагогических стратегий. Современные вызовы требуют не только нормативного участия, но и содержательно-го, основанного на способности молодых граждан анализировать, прогнозировать, критически оценивать и обосновывать решения, принимаемые в публичной сфере. Такая субъектная позиция должна формироваться в рамках системной образовательной подготовки, ориентированной на развитие компетентностей, рефлексивных и ценностных установок.

Ключевым в этом контексте является **компетентностный подход**, предполагающий формирование у обучающихся комплекса знаний, навыков и умений, обеспечивающих продуктивную деятельность в конкретной социальной ситуации. Подготовка экспертов молодежного возраста должна включать развитие аналитической компетентности, коммуникативной гибкости и навыков участия в экспертно-консультативных форматах, применительно к органам власти, общественным советам и иным институциям ГОУ. Как подчеркивает Ф.Г. Ялалов, в условиях практико-ориентированного образования особое значение приобретает деятельностно-компетентностный подход, предполагающий проектную и ролевую деятельность в условиях, максимально приближенных к реальности [18, с. 90].

Дополнительным значимым методологическим вектором выступает **рефлексивный подход**, в рамках которого молодежь учится анализировать не только внешнюю повестку, но и собственную включенность в процессы экспертизы и управления. Это позволяет формировать ответственную гражданскую позицию, подлинную субъектность и устойчивую профессиональную мотивацию. В рамках образовательных программ должны использоваться кейс-методы, ситуационный анализ, интерактивные ролевые игры, позволяющие моделировать процессы обсуждения нормативных актов, оценки общественных инициатив и принятия решений.

Наконец, **аксиологический подход**, отраженный в педагогических трудах В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой, позволяет выстроить воспитательный компонент такой подготовки как основу для формирования ценностного отношения к участию в общественной жизни, солидарности, публичной ответственности и уважения к правовым механизмам. Подготовка молодежи к экспертной деятельности требует не только рационального, но и ценностного погружения в проблематику общественного участия, что обеспечивается включением в проектные группы, реализацию локальных инициатив и соорганизацию обсуждений [13, с. 54].

Одним из актуальных ответов на проблему фрагментарной интеграции подготовки молодых экспертов в систему ГОУ становится авторский курс, реализуемый в Московском государственном университете в сотрудничестве с Государственной Думой Российской Федерации. Этот курс может быть рассмотрен как модель подготовки будущих экспертов, ориентированная на формирование субъектной экспертной позиции у молодежи, а также на развитие компетентностей, необходимых для профессиональной и гражданской деятельности в публичной сфере.

Образовательная программа курса строится на принципах моделирования реальных процессов законодательной и экспертной деятельности. Учащиеся проходят все этапы проектирования законодательной инициативы – от выявления социально значимой проблемы до составления правового текста и его аргументированной презентации в публичном пространстве. Это не только способствует развитию аналитического мышления и правовой грамотности, но и помогает овладеть инструментарием публичной экспертизы: навыками формулировки позиции, участия в экспертных обсуждениях и институционального взаимодействия.

Особенностью курса является его деятельностный характер. Участники вовлечены в подготовку предложений для обсуждения с представителями органов власти, экс-

партного сообщества и политических организаций. Таким образом, реализуется практико-ориентированный подход, о необходимости которого в подготовке экспертов говорят многие исследователи. Курс позволяет не просто симулировать политический процесс, но еще и встраивать студента в реальные механизмы обсуждения и оценки управленческих решений.

Педагогическое значение курса проявляется в том, что он способствует формированию устойчивой мотивации к участию в общественно-политической жизни, развивает рефлексивные способности и задает рамки ценностного самоопределения будущих специалистов в сфере ГОУ. По мнению В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой, именно через такую осмысленную включенность возможно движение от формального участия к осознанной субъектной позиции молодежи в образовательно-управленческой практике [Там же, с. 12].

Возможное поле дальнейшего развития для обучающихся охватывает участие в молодежных экспертных советах при ОГВ; стажировки в Общественной палате, аппаратах депутатов и в профильных комиссиях; проектную деятельность в рамках вузовских и межрегиональных молодежных форумов; работу с локальными законодательными инициативами в регионах; участие в международных платформах молодежного экспертного взаимодействия.

Таким образом, данный курс можно рассматривать как инновационный педагогический ресурс, направленный на преодоление институциональных и методических разрывов в подготовке молодых экспертов и на формирование деятельной, ценностно и компетентностно оснащенной молодежной субъектности в контексте ГОУ.

Анализ проблемного поля экспертной деятельности молодежи в системе ГОУ позволяет зафиксировать ряд противоречий и дефицитов, актуализирующих необходимость модернизации педагогических подходов и методов подготовки молодых экспертов.

Во-первых, экспертная деятельность молодежи в существующих формах ГОУ страдает от институциональной неустойчивости и слабой интеграции в систему профессиональной подготовки. Несмотря на наличие формальных структур (партийные школы, федеральные волонтерские объединения, молодежные парламенты и др.), молодежь редко наделяется подлинной аналитической и регулятивной функцией, что ставит под сомнение субъектный потенциал участия. Как показывают данные исследования Ж.Т. Тумурова о развитии молодежного парламентаризма, правовой статус таких объединений остается неопределенным, а механизмы реального влияния – ограниченными [16].

Во-вторых, отсутствие педагогически выстроенных траекторий подготовки к экспертной деятельности усугубляет ситуацию. Образовательные программы, как правило, не включают курсов по policy analysis, проектированию решений, публичной экспертизе и институциональной навигации. В результате, даже мотивированная молодежь оказывается не готовой к выполнению сложных экспертных задач. Это подтверждается выводами работы Н.Е. Тихоновой, подчеркивающей разрыв между практикой и содержанием молодежного участия в управлении [14].

В-третьих, дефицит методических и организационных подходов к формированию экспертных компетенций делает участие молодых людей в ГОУ поверхностным. Формальные механизмы вовлечения не сопровождаются системной поддержкой, основанной на деятельностно-компетентностном и аксиологическом подходах. Как подчеркивается в работах В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой, субъектная позиция формируется лишь в условиях педагогической среды, стимулирующей осмысленное участие, рефлексивность и ценностно-мотивационное обоснование действий [13].

Отдельного внимания заслуживают инициативы, моделирующие реальную экспертную практику, например, авторский курс, реализуемый на базе МГУ совместно с

Государственной Думой. Он демонстрирует эффективность проектного и ситуативного моделирования для освоения экспертной логики и навыков публичного анализа.

Таким образом, преодоление проблем экспертной деятельности молодежи в системе ГОУ возможно лишь при условии осознанного педагогического проектирования подготовки будущих экспертов, сопряженного с институциональной поддержкой и нормативной ясностью. Необходимо создание устойчивых образовательных практик, в которых молодые участники развивают не только знания, но и понимание механизмов принятия решений, роли эксперта в общественном процессе и своей ответственности за результат.

Список литературы

1. Васильева Т.Ю. Использование экспертных моделей как нестандартных решений для повышения качества, доступности и эффективности образования. [Электронный ресурс]. URL: https://phsreda.com/cv/article/109695/discussion_platform (дата обращения: 01.05.2025).
2. Гукова О.В. Роль молодежного парламентаризма в развитии общественно-политической активности современной российской молодежи. 2014. №1(172). С. 169–174.
3. Движение первых в образовательных организациях. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.xn--d1abkefqip0a2f.xn--plai/index.php/item/20554-osnovy-deyatelnosti-dvizhenie-pervykh-v-obrazovatelnykh-organizatsiyakh> (дата обращения: 01.05.2025).
4. Иванченко Е.М. Молодежь как социально-профессиональная группа в структуре научно-го сообщества. 2014. №16. С. 104–110.
5. Итоговый отчет Министерства Просвещения Российской Федерации о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования за 2023 год. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/740b92e5aa28fc2b45ee68e61a95b5f2/download/7148> (дата обращения: 01.05.2025).
6. Княшьева Ю.Б., Махрин А.В., Муращенков С.В. Развитие молодежной политики в современной России: институциональное и системное измерение (по материалам социально-политических исследований) // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2019. С. 32–38.
7. Манова А.А., Ширина С.В. Участие молодежи в реализации молодежной политики (на примере г.о. Тольятти) // Молодежь, устремленная в будущее: проблемы, интересы, перспективы: сборник научных трудов Всероссийской научной конференции. 2018. С. 63–68.
8. Об основах государственной молодежной политики в Российской Федерации: федеральный закон от 30 декабря 2020 г. №489-ФЗ. Собрание законодательства РФ. 2021. №1 (ч. I). Ст. 12. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400056192/?ysclid=mb3b7988hc952744058> (дата обращения: 01.05.2025).
9. Политическая школа молодежи «Справедливой России». [Электронный ресурс]. URL: <https://msr-politschool.ru/#celi> (дата обращения: 01.05.2025).
10. РАНХиГС. Отчет о самообследовании Академии, 2023. [Электронный ресурс]. URL: https://www.ranepa.ru/upload/doc/prikazy-ranhigs/Othet_o_samoobsledovanii_2023_academy_2023.EP.pdf (дата обращения: 01.05.2025).
11. Селезнева С.В., Хаткевич Е.А., Баранова М.И. Молодежное политическое лидерство в современной России: определение теоретических оснований и концептуальной рамки исследования // Политическая экспертиза. 2023. Т. 19. №3. С. 284–294.
12. Селезнева С.В., Зиненко В.Е. Молодежная политика как фактор формирования гражданского самосознания российской молодежи: политико-психологический анализ. [Электронный ресурс]. URL: <https://spajournal.ru/index.php/spa/article/view/157> (дата обращения: 01.05.2025).
13. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997.
14. Тихонова Н.Е. Российская молодежь и перспективы реформ. [Электронный ресурс]. URL: <https://publications.hse.ru/chapters/98512867> (дата обращения: 01.05.2025).
15. Тонков Е.Е., Хмелевская И.Г. Молодежный парламентаризм: тернистый путь обретения правового статуса // НОМОТНЕТИКА: Философия. Социология. Право. №48(1). С. 73–81.
16. Тумуров А.В. Молодежный парламентаризм как политическое явление // Вестник Забайкальского государственного университета. 2013. №10(101). С. 32–37.

17. Ширяева И.В., Орлова Н.Е. Парламентские партии и молодежные политические организации: проблемы и перспективы развития // Многопартийность в России в XX в.: становление, динамика, трансформации: Материалы международной научной конференции. 2019. С. 214–221.

18. Ялалов Ф.Г. Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию // Высшее образование в России. 2008. №1. С. 89–93.

* * *

1. Vasil'eva T.Yu. Ispol'zovanie ekspertnykh modelej kak nestandartnykh reshenij dlya povysheniya kachestva, dostupnosti i effektivnosti obrazovaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: https://phsreda.com/cv/article/109695/discussion_platform (data obrashcheniya: 01.05.2025).

2. Gukova O.V. Rol' molodezhnogo parlamentarizma v razvitii obshchestvenno-politicheskoy aktivnosti sovremennoj rossijskoj molodezhi. 2014. №1(172). S. 169–174.

3. Dvizhenie pervyh v obrazovatel'nykh organizacijah. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.xn--d1abkefqip0a2f.xn--p1ai/index.php/item/20554-osnovy-deyatelnosti-dvizhenie-pervyx-v-obrazovatelnykh-organizatsiyakh> (data obrashcheniya: 01.05.2025).

4. Ivanchenko E.M. Molodezh' kak social'no-professional'naya gruppa v strukture nauchnogo soobshchestva. 2014. №16. S. 104–110.

5. Itogovyj oчет Ministerstva Prosveshcheniya Rossijskoj Federacii o rezul'tatah analiza sostoyaniya i perspektiv razvitiya sistemy obrazovaniya za 2023 god. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/740b92ecaa28fc2b45ee68e61a95b5f2/download/7148> (data obrashcheniya: 01.05.2025).

6. Kinyasheva Yu.B., Mahrin A.V., Murashchenkov S.V. Razvitie molodezhnoj politiki v sovremennoj Rossii: institucional'noe i sistemnoe izmerenie (po materialam social'no-politicheskikh issledovanij) // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki. 2019. S. 32–38.

7. Manova A.A., Shirina S.V. Uchastie molodezhi v realizacii molodezhnoj politiki (na primere g.o. Tol'yatti) // Molodezh', ustremlyennaya v budushchee: problemy, interesy, perspektivy: sbornik nauchnykh trudov Vserossijskoj nauchnoj konferencii. 2018. S. 63–68.

8. Ob osnovah gosudarstvennoj molodezhnoj politiki v Rossijskoj Federacii: federal'nyj zakon ot 30 dekabrya 2020 g. №489-FZ. Sobranie zakonodatel'stva RF. 2021. №1 (ch. I). St. 12. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400056192/?ysclid=mb3b7988hc952744058> (data obrashcheniya: 01.05.2025).

9. Politicheskaya shkola molodezhi «Spravedlivoj Rossii». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://msr-politschool.ru/#celi> (data obrashcheniya: 01.05.2025).

10. RANHiGS. Ochet o samoobsledovanii Akademii, 2023. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.ranepa.ru/upload/doc/prikazy-ranhigs/Ochet_o_samoobsledovanii_2023_academy_2023.EP.pdf (data obrashcheniya: 01.05.2025).

11. Seleznyova S.V., Hatkevich E.A., Baranova M.I. Molodezhnoe politicheskoe liderstvo v sovremennoj Rossii: opredelenie teoreticheskikh osnovanij i konceptual'noj ramki issledovaniya // Politicheskaya ekspertiza. 2023. T. 19. №3. S. 284–294.

12. Seleznyova S.V., Zinenko V.E. Molodezhnaya politika kak faktor formirovaniya grazhdanskogo samosoznaniya rossijskoj molodezhi: politiko-psihologicheskij analiz. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://spajournal.ru/index.php/spa/article/view/157> (data obrashcheniya: 01.05.2025).

13. Slastenin V.A., Podymova L.S. Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'. M., 1997.

14. Tihonova N.E. Rossijskaya molodezh' i perspektivy reform. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://publications.hse.ru/chapters/98512867> (data obrashcheniya: 01.05.2025).

15. Tonkov E.E., Hmelevskaya I.G. Molodezhnyj parlamentarizm: ternistyj put' obreteniya pravovogo statusa // NOMOTHETIKA: Filosofiya. Sociologiya. Pravo. №48(1). S. 73–81.

16. Tumurov A.V. Molodezhnyj parlamentarizm kak politicheskoe yavlenie // Vestnik Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. №10(101). S. 32–37.

17. Shiryayeva I.V., Orlova N.E. Parlamentskie partii i molodezhnye politicheskie organizacii: problemy i perspektivy razvitiya // Mnogopartijnost' v Rossii v XX v.: stanovlenie, dinamika, transformacii: Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. 2019. S. 214–221.

18. Yalalov F.G. Deyatel'nostno-kompetentnostnyj podhod k praktiko-orientirovannomu obrazovaniyu // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. №1. S. 89–93.

The problematic field of expert activity of youth in the system of state-public management

The issue of youth training to expert activity in the system of state-public management is considered. There are analyzed the forms of involvement, barriers of institutionalization and educational practices. The pedagogical strategies, focused on the development of subjective position and the competencies of young experts are suggested.

Key words: *youth, state-public management, expert activity, pedagogical strategies, competency-based approach.*

(Статья поступила в редакцию 19.05.2025)

К.В. ЯРМАК
Москва

АНТИФЕЙКОВАЯ РЕЗИСТЕНТНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Анализируются проблемы, связанные с цифровизацией воспитания, требующие контроля из-за рисков деструктивного контента. Одним из решений предлагается рассматривать развитие антифейковой резистентности личности, которая укрепляет критическое мышление и защищает от манипуляций в информационном пространстве.

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, цифровое сопровождение образования, антифейковая резистентность, деструктивный контент, специальная военная операция.*

В Российской Федерации отмечается устойчивая тенденция к активизации патриотического воспитания в образовательной среде, повышению востребованности патриотических ценностей среди различных социальных групп. Данный процесс характеризуется институционализацией патриотического воспитания через государственные программы и повышением социального запроса на патриотическую составляющую образования.

В настоящее время учеными проводятся эмпирические исследования, направленные на выявление противоречий и тенденций патриотических настроений молодого поколения. Г.М. Гогиберидзе, анализируя воспитательный потенциал позитивной психологии, указывает на девальвацию патриотическо-воспитательной деятельности в связи

с расхождением используемого ее субъектами инертного контента и советских стереотипов вместо актуальных российских патриотических символов. Для современных учащихся такой контент труден для восприятия и вызывает негативное отношение к патриотической и волонтерской деятельности [5]. Встречаем применение исследователями термина «патриотический нигилизм», описывающего поведение молодежи в отношении случаев чрезмерно формализованной современной практики воспитания [12]. Данное обстоятельство, безусловно, негативно сказывается на динамике развития молодежной политики.

Педагоги предлагают использовать различные средства повышения мотивации к участию в воспитательно-патриотических мероприятиях. В качестве таковых представляются элементы цифрового сопровождения образовательного процесса, в том числе мультимедийные технологии, позволяющие исправить сложившуюся негативную ситуацию. Интеграция в патриотическую работу цифровых технологий должна повысить интерес к серьезному патриотическому контенту [11]. Цифровое сопровождение патриотического воспитания обладает значительным потенциалом и базируется на комбинировании традиционных и инновационных методов, что усиливает его эффективность.

Вместе с тем при несомненных преимуществах цифрового сопровождения патриотического воспитания необходимо обратить внимание на существующие в этой области проблемы. В научной литературе встречаем широкий спектр проблемных вопросов по этому направлению деятельности, например, связанных с необходимостью защиты данных [15], противодействием киберугрозам [14], рисками снижения живого взаимодействия в воспитательном процессе [8], распространением деструктивного контента [10] и т.д.

Говоря о возможностях использования элементов цифрового сопровождения при организации патриотического воспитания, нельзя забывать о негативных последствиях взаимодействия молодежи с виртуальной средой. Ранее, в своих работах, мы описывали систему антропологических рисков абсолютизации цифрового сопровождения в отношении образовательных процессов [13]. В рамках представленной системы среди прочих нами выделена группа аксиологических рисков, связанных с угрозой наступления неблагоприятных последствий в системе ценностей и установок обучающихся.

Остановимся на отдельных аспектах формирования патриотического мировоззрения в современных условиях агрессивного воздействия виртуального пространства, описанного в работах исследователей.

Авторский коллектив кафедры журналистики и медиакоммуникаций Московского педагогического государственного университета предлагают использовать термин «инфодемия» [7]. По мнению авторов, данное явление, носящее уже глобальный характер, оказывает влияние на все сферы человеческой жизни. Источником распространения данного «недуга» называются социальные сети и средства массовой информации. Надо согласиться с мнением профессионалов в данной области, что СМИ, пытаясь увеличить аудиторию и оборачиваемость транслируемой информации, используют метод кликбейта. Дословный перевод термина характеризуется сочетанием двух английских слов «щелчок» и «приманка». Он предполагает генерирование заголовков, содержащих провокационные, захватывающие сведения, и распространение непроверенного на достоверность контента с целью получения максимального количества просмотров. При этом эти «изобретатели» не задумываются о влиянии такого контента на аудиторию. Авторам удалось в работе сконцентрировать внимание на используемых медиаобразовательных и журналистских методиках, оказывающих положительное влияние на выбор пользователями безопасных информационных источников, проанализировать успешные способы противодействия источникам дезинформации.

Представляют интерес негативные примеры воспитания целых поколений, выращенных на искаженной информации. Т.Г. Арутюнян, говоря о 30-летнем периоде возвращения обманутого на государственном уровне поколения, демонстрирует отрицательный образ возведенных в ранг национальных героев Украины преступников и пособников нацизма, что является закономерным результатом планомерной и кропотливой работы их западных кураторов [2]. Информационно-психологическое воздействие на противника используется противоборствующими сторонами при проведении активных или холодных войн сотни лет. Таким образом, аналогичный инструмент можно использовать и для поддержания патриотического воспитания. Автор приходит к выводу о целесообразности всестороннего освещения в средствах массовой информации всех мероприятий патриотической направленности.

Именно на противодействие исходящей со стороны противника агрессии и ненависти направлено проведение специальной военной операции, результаты которой позволят скорректировать сложившиеся негативные общественные отношения в формате базовых духовно-нравственных ценностей. По справедливому утверждению философов, неотъемлемой составляющей всего комплекса базовых нравственных принципов выступает патриотизм как синтез представлений человека о своем предназначении в жизни [9].

Заканчивая тему потери смысло-жизненных ориентаций на уровне общества, представляется уместным упомянуть мнение философа, политолога и общественного деятеля Александра Гельевича Дугина, который сравнивает современных русофобствующих украинских лидеров с трансгендерами, являющимися фактически «жалкими уродами и калеклами, которых лучше обходить за версту. Делать они ничего не умеют и не хотят. Теперь они просто неизлечимо больные люди, психически неадекватные извращенцы» [6]. Мы являемся свидетелями перестройки сознания целого поколения граждан этой страны именно под воздействием деструктивного контента и обмана со стороны своих властей и европейских «друзей», которые восторгались ложным ценностям украинской политики и жестоким отношениям ко всему русскому под маркой «европейских рыцарей». В результате этого А.Г. Дугин делает вывод о цели специальной военной операции как о необходимости восстановления гуманистического подхода: «Войною не против украинцев, но за них. Чтобы они оставались людьми, то есть русскими людьми» [Там же].

Встречаются работы, имеющие консервативные, но, возможно, действенные меры по возвращению государственного контроля за СМИ, а также за содержанием социальных сетей и медиаресурсов в интернете. Например, В.В. Андронатий выступает за введение такого контроля в дополнение к педагогическому, что позволит обеспечить сохранение традиционных духовно-нравственных ценностей на основе информационной безопасности наших молодежи. По ее мнению, «патриотизм и цифровая толерантность несовместимы» [1, с. 118].

Вопрос жесткого контроля над СМИ представляется нам дискуссионным. Не приведет ли это к возврату к тотальной цензуре над СМИ? Ведь в настоящее время в стране уже сформирована система контролирующих органов (например, Роскомнадзор), а также правовые механизмы (например, постановление Правительства Российской Федерации от 25.06.2021 №1019 «Об утверждении Положения о федеральном государственном контроле (надзоре) за соблюдением законодательства Российской Федерации о защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и (или) развитию»).

Таким образом, современный формат получения информации диктует необходимость всем пользователям (как молодежи, так и представителям зрелого поколения) ежедневно взаимодействовать между собой посредством мессенджеров, социальных сетей, получать информационный контент из новостных каналов и пр. При этом содержа-

ние новостных потоков очень часто носит негативный оттенок и оказывает соответствующее влияние на формирование патриотического мировоззрения гражданина России.

В этом свете представляется весьма актуальным вопрос формирования гибких навыков «фактчекинга» и «антифейковой резистентности» пользователей глобальной сети. По нашему мнению, такой термин применим в отношении свойств личности человека, характеризующих его способность быть не восприимчивым к деструктивному или ложному контенту. Резистентность в общем смысле предполагает именно сопротивляемость и устойчивость. В сочетании с термином «антифейковая» она вполне подходит под описание комплекса компетенций, позволяющих выявлять и противостоять характерным видам дезинформации в медиaprостранстве. Общепринятого понятия такого рода негативной информации пока не существует, можем встретить различные применяемые в его отношении термины. Например, исследователи из Государственного университета просвещения называют его «плохой» контент [4]. Распространен термин «деструктивный» контент, используемый авторами в отношении свободно функционирующих в социальных сетях многочисленных каналов, занимающихся пропагандой наркотических средств, различного рода асоциального или девиантного поведения (типа скулшутинга или буллинга), распространением поведенческих образов, противоречащих традиционным российским духовно-нравственным ценностям [3].

Антифейковая резистентность – это интегративное личностное качество, выражающееся в способности субъекта воспитания критически оценивать, верифицировать информацию и противостоять дезинформационным воздействиям в цифровой среде. Формирование антифейковой резистентности является ключевым элементом современной медиаобразовательной среды и направлено на развитие цифрового суверенитета личности в условиях гибридных информационных угроз. Данное качество формируется в процессе целенаправленной педагогической деятельности и включает следующие индикаторы: *знание* методов фейкогенерации, алгоритмов фактчекинга, механизмов манипуляции сознанием; *умение* анализировать источники информации, выявлять когнитивные искажения, распознавать пропагандистские и манипулятивные техники; *навыки* безопасного взаимодействия с контентом, этичного распространения информации, цифровой гигиены.

Антифейковая резистентность в своей основе может строиться на развитии комплекса компетенций. Базовые **метакогнитивные** компетенции представляют собой совокупность осознанных когнитивных стратегий, позволяющих индивиду планировать, контролировать, регулировать и оценивать собственную познавательную деятельность, обеспечивают эффективное обучение и восприятие патриотического воспитательного контента. Для решения познавательных, профессиональных и социальных задач служат **информационно-аналитические** компетенции как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно работать с информацией: находить, оценивать, систематизировать, интерпретировать и преобразовывать данные. Например, существенное значение имеют навыки фактчекинга и верификации источников информации, позволяющих проверять достоверность информации, отличать правду от вымысла и выявлять манипуляции в медиа, соцсетях и официальных заявлениях. Важны и навыки деконструкции медиатекстов (умение анализировать и разбирать медийные сообщения (новости, статьи, видео, рекламы, посты в соцсетях) на составные части для выявления скрытых смыслов, манипуляций, идеологической подоплеки и технических приемов воздействия на аудиторию).

В свою очередь **медиаграмотностные** компетенции представляют собой интегративную систему навыков и установок, позволяющих индивиду осознанно, критически и ответственно взаимодействовать с медиасредой в цифровую эпоху, включая создание, восприятие, анализ медиаконтента. Например, актуальными представляются способности понимать этические и правовые аспекты медиапотребления и медиавоздействия на

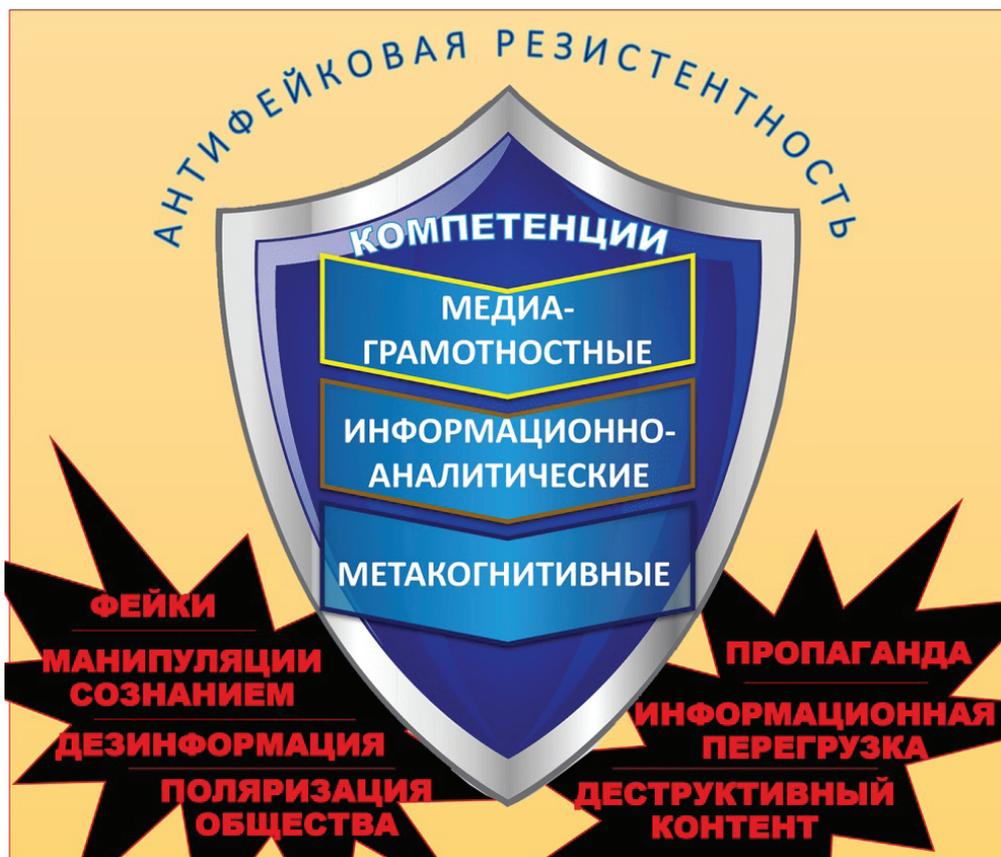


Рис. Структура антифейковой резистентности и виды нейтрализуемых ею негативных факторов

аудиторию, а также осознавать роль медиа в формировании картины мира, готовность к ответственному медиапотреблению.

Развитие антифейковой резистентности направлено на формирование критического мышления в условиях информационной избыточности, развитие цифровой культуры и решение задач подготовки к вызовам цифровой трансформации общества. Она помогает бороться с широким спектром негативных факторов, представленных на рисунке (рис.).

Указанные навыки позволяют субъекту пользования медиаконтентом распознавать ложную новостную информацию, противостоять преднамеренным вбросам, направленным на дестабилизацию общества; выявлять пропаганду и различные способы воздействия на чувства человека для принятия им нужного для правонарушителей решения (эмоциональные манипуляции и когнитивные искажения); быть устойчивым к методам управления вниманием со стороны социальных сетей и СМИ. За счет этого достигается снижение влияния провокационных материалов, разжигающих вражду между отдельными группами общества, понимание используемой в информационных войнах техники «разделяй и властвуй». Умение фильтровать шумовые сигналы и выделять достоверные данные способствует защите от «эффекта перегруза», когда человек теряет способность критически мыслить из-за избытка информации.

Таким образом, в контексте решения проблемы недостаточной эффективности отдельных форм и методов воспитательной работы особый научный и практический интерес представляет цифровизация патриотического воспитания. Однако следует учитывать потенциальные риски, связанные с применением информационно-коммуникационных технологий в воспитательном процессе, в частности, вероятного негативного воздействия деструктивного контента на формирование патриотического сознания и ценностных ориентаций молодежи. Важным компенсаторным механизмом в данных условиях выступает развитие антифейковой резистентности как ключевого компонента медиаграмотности. Она помогает сохранять рациональное мышление в условиях информационных войн, снижает уязвимость к манипуляциям и способствует более осознанному восприятию реальности.

Список литературы

1. Андронатий В.В. Патриотическое воспитание и цифровая толерантность: компромисс невозможен // Сохранение приоритетов профессионального образования как инструмент кадрового обеспечения региональной экономики: Международная научно-практическая конференция, Гатчина, 28 марта 2023 года. Гатчина, 2023. С. 116–122.
2. Арутюнян Т.Г. Информационное сопровождение процесса взаимосвязи физического и патриотического воспитания как необходимое условие в современной геополитической обстановке // Оптимизация учебно-воспитательного и тренировочного процесса в учебных организациях высшего образования. Здоровый образ жизни как фактор профилактики наркомании: Материалы всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти мастера спорта СССР по самбо и дзюдо, заслуженного тренера РСФСР полковника милиции Э.В. Агафонова, Красноярск, 21 мая 2022 года. Красноярск, 2022. С. 176–178.
3. Афанасьев А.А. Дети интернета, что они смотрят и кто ими управляет. М., 2021.
4. Барбашов С.И., Корюкина В.А., Леонов В.В. Психолого-педагогический аспект военно-патриотического воспитания обучающихся // Актуальные проблемы безопасности: Материалы межвузовской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 9 февраля 2023 года. М., 2023. С. 140–146.
5. Гогиберидзе Г.М. Модернизация патриотического воспитания в современной школе на основе принципов позитивной психологии // Психология человека в образовании. 2023. Т. 5. №3. С. 366–375.
6. Дугин А.Г. Штаты обидели трансгендерную украинскую нацию. [Электронный ресурс] // РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20250409/ssha-2010065363.html> (дата обращения: 09.04.2025).
7. Землянский А.В., Зубаркина Е.С. Влияние инфодемии на детей и подростков // Наука и школа. 2021. №6. С. 35–44.
8. Казанцев Д.А., Качусов Д.А., Шашкова Я.Ю. «Как маршрутировать у компьютера»: роль цифровизации в деятельности патриотических организаций регионов Сибирского федерального округа // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. 2022. Т. 24. №3. С. 586–604.
9. Михалев С.В. Проблемы патриотического воспитания сотрудников правоохранительных органов в образовательных организациях МВД России // Педагогический диалог: материалы Всероссийского Научно-методического семинара, Москва, 14 ноября 2023 года. М., 2024. С. 69–74.
10. Соловьев В.С. Угрозы безопасности образовательных организаций (криминологическое исследование по результатам анонимного интернет-опроса обучающихся) // Вестник Томского государственного университета. Право. 2022. №43. С. 97–113.
11. Туммак И.А. Патриотическое воспитание через цифровую призму // Сохранение приоритетов профессионального образования как инструмент кадрового обеспечения региональной экономики: Международная научно-практическая конференция, Гатчина, 28 марта 2023 года. Гатчина, 2023. С. 154–159.

12. Уруджев Р.Р., Гаджиева П.Д. Инновационные технологии в системе патриотического воспитания молодежи // Научные дискуссии в эпоху мировой нестабильности: пути совершенствования: материалы IV Международной научно-практической конференции. В 2-х ч., Ростов-на-Дону, 30 июня 2022 года. Ч. 2. Ростов-на-Дону, 2022. С. 146–148.

13. Ярмак К.В. Антропологические риски абсолютизации цифрового сопровождения образовательного процесса: понятие и классификация // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2023. №3(99). С. 168–175.

14. Furnell S., Stavrou E. Assessing cyber security coverage in non-computing disciplines // Computer Fraud & Security. – 2023. №10. P. 165–179.

15. Terepyschchy S., Kostenko A. Mapping the Landscapes of Cybersecurity Education during the War in Ukraine 2022 // StudiaWarminskie. 2022. №59. P. 125–135.

* * *

1. Andronatij V.V. Patrioticheskoe vospitanie i cifrovaya tolerantnost': kompromiss nevozmozen // Sohranenie prioriteto professional'nogo obrazovaniya kak instrument kadrovogo obespecheniya regional'noj ekonomiki: Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya, Gatchina, 28 marta 2023 goda. Gatchina, 2023. S. 116–122.

2. Arutyunyan T.G. Informacionnoe soprovozhdenie processa vzaimosvyazi fizicheskogo i patrioticheskogo vospitaniya kak neobhodimoe uslovie v sovremennoj geopoliticheskoy obstanovke // Optimizaciya uchebno-vospitatel'nogo i trenirovochnogo processa v uchebnyh organizacijah vysshego obrazovaniya. Zdorovyj obraz zhizni kak faktor profilaktiki narkomanii: Materialy vsrossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj pamyati mastera sporta SSSR po sambo i dzyudo, zasluzhennogo trenera RSFSR polkovnika milicii E.V. Agafonova, Krasnoyarsk, 21 maya 2022 goda. Krasnoyarsk, 2022. S. 176–178.

3. Afanas'ev A.A. Deti interneta, chto oni smotryat i kto imi upravlyayet. M., 2021.

4. Barbashov S.I., Koryukina V.A., Leonov V.V. Psihologo-pedagogicheskij aspekt voenno-patrioticheskogo vospitaniya obuchayushchihsya // Aktual'nye problemy bezopasnosti: Materialy mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Moskva, 9 fevralya 2023 goda. M., 2023. S. 140–146.

5. Gogiberidze G.M. Modernizaciya patrioticheskogo vospitaniya v sovremennoj shkole na osnove principov pozitivnoj psihologii // Psihologiya cheloveka v obrazovanii. 2023. T. 5. №3. S. 366–375.

6. Dugin A.G. Shtaty obideli transgendernyu ukrainskuyu naciyu. [Elektronnyj resurs] // RIA Novosti. URL: <https://ria.ru/20250409/ssha-2010065363.html> (data obrashcheniya: 09.04.2025).

7. Zemlyanskij A.V., Zubarkina E.S. Vliyanie infodemii na detej i podrostkov // Nauka i shkola. 2021. №6. S. 35–44.

8. Kazancev D.A., Kachusov D.A., Shashkova Ya.Yu. «Kak marshirovat' u komp'yutera»: rol' cifrovizacii v deyatelnosti patrioticheskikh organizacij regionov Sibirskogo federal'nogo okruga // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Politologiya. 2022. T. 24. №3. S. 586–604.

9. Mihalev S.V. Problemy patrioticheskogo vospitaniya sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov v obrazovatel'nyh organizacijah MVD Rossii // Pedagogicheskij dialog: materialy Vserossijskogo Nauchno-metodicheskogo seminaru, Moskva, 14 noyabrya 2023 goda. M., 2024. S. 69–74.

10. Solov'ev V.S. Ugrozy bezopasnosti obrazovatel'nyh organizacij (kriminologicheskoe issledovanie po rezul'tatam anonimnogo internet-oprosa obuchayushchihsya) // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Pravo. 2022. №43. S. 97–113.

11. Tummak I.A. Patrioticheskoe vospitanie cherez cifrovuyu prizmu // Sohranenie prioriteto professional'nogo obrazovaniya kak instrument kadrovogo obespecheniya regional'noj ekonomiki: Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya, Gatchina, 28 marta 2023 goda. Gatchina, 2023. S. 154–159.

12. Urudzhev R.R., Gadzhieva P.D. Innovacionnye tekhnologii v sisteme patrioticheskogo vospitaniya molodyozhi // Nauchnye diskussii v epohu mirovoj nestabil'nosti: puti sovershenstvovaniya: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. V 2-h ch., Rostov-na-Donu, 30 iyunya 2022 goda. Ch. 2. Rostov-na-Donu, 2022. S. 146–148.

13. Yarmak K.V. Antropologicheskie riski absolyutizacii cifrovogo soprovozhdeniya obrazovatel'nogo processa: ponyatie i klassifikaciya // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii. 2023. №3(99). S. 168–175.

Anti-fake resistibility in the context of digital support of patriotic upbringing

The problems, associated with the digitalization of upbringing, that require control caused by the risks of destructive content, are analyzed. It is suggested to consider the development of antifake resistibility of personality as one of the solutions that strengthens the critical way of thinking and protects from the manipulations in the information space.

Key words: *patriotic upbringing, digital support education, anti-fake resistibility, destructive content, special military operation.*

(Статья поступила в редакцию 12.05.2025)

Е.С. СВИРИДОВА
Волгоград

**ИСТОРИЧЕСКОЕ И КУЛЬТУРНО-РЕЛИГИОЗНОЕ ВЛИЯНИЕ
НА СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
(на примере Египта)**

Анализируется влияние исторических, культурных и религиозных аспектов на формирование и развитие системы высшего образования в Египте. Основное внимание уделено периодам значительных трансформаций, начиная от древних времен, через исламскую эпоху, влияние западной культуры во времена Мухаммада Али, колониальный период и последующие реформы XX века. Научная новизна исследования заключается в применении комплексно-методического подхода истории, педагогики и религиоведения в изучении особенностей системы высшего образования Египта. Исследованы основные образовательные институты и их эволюция, влияние религиозных учреждений, а также современные вызовы и направления развития образовательной системы.

Ключевые слова: *Египет, высшее образование, историческое влияние, культурно-религиозное влияние, аль-Азхар, Мухаммад Али, колониализм, образовательные реформы, исламские учебные заведения.*

Изучение исторического и культурно-религиозного влияния на развитие образовательной системы Египта позволяет выявить механизмы, указывающие на ее адаптацию к современным вызовам. В Египта, где традиции древних цивилизаций пересекаются с исламским наследием и колониальным влиянием, данное исследование является важным для понимания текущего состояния и перспектив высшего образования в стра-

не. В Египте храмы играли важную роль: в них происходило обучение и передача знаний. Жрецы, служившие в храмах, обладали глубокими знаниями в области медицины, астрономии и математики и передавали их следующим поколениям [19–21].

Образовательная система играет роль критического элемента, определяющего социокультурные трансформации общества и оказывающего весомое воздействие на направление и скорость общественного развития. В рамках образовательных институтов, являющихся неотъемлемой частью государственного аппарата, происходит передача академических и гуманитарных знаний, закладывается основа для социокультурного прогресса нации. В.Л. Бенин в своей работе указывает, что важной является подготовка специалистов высокой квалификации в разнообразных областях, которые способны не только разрабатывать инновационные концепции, но и реализовывать их на практике [2].

Образование в контексте социокультурного развития не ограничивается утилитарными аспектами, поскольку, помимо содействия реализации развивающих программ, оно также поддерживает непрерывность исторических, культурных и этических традиций общества. Как привило, эти традиции необходимы для объединения усилий населения в достижении общенациональных амбиций и определении будущих направлений.

В исследованиях, посвященных изучению высшего образования в арабских странах, Египет занимает одно из главных мест и представляет собой уникальный пример в контексте исторической эволюции образовательной системы. Эта страна, будучи культурным и образовательным авангардом на Ближнем Востоке, на протяжении многих лет показывает развитие, которое вызывает особый интерес у других арабских наций. Египет, выступая в качестве ключевого элемента в динамике культурного и образовательного развития арабского Востока, исторически сохраняет лидирующие позиции. Это лидерство Египта укрепляется его значимостью в истории развития науки и образования, начиная с эпохи халифата, что оказало значительное влияние на структуру высшего образования не только в арабском мире, но и в самом Египте [16].

Глубокое воздействие на формирование и развитие системы высшего образования оказывают история, вера и культура каждой нации. В Египте историческое наследие и религиозные убеждения способствуют формированию учебных программ, методов обучения и даже управленческих структур в учебных заведениях. Работы авторов указывают, что отражение этих форм обучения позволит подготовить студентов к ведению активной социальной, экономической и культурной жизни в условиях глобализации [3; 5].

Как отмечает Д.М. Абдрахманов, исторические корни появления исламских учебных заведений в Египте уходят в глубокую древность и связаны с основанием первого исламского университета Аль-Азхар в 970 году. В те времена он заложил основу для развития образовательной системы. С этого времени история, культура и духовная жизнь Египта начали развиваться в тесной связи с исламом [1].

Трансформационные процессы в области образования, вызванные мировым научно-техническим развитием, часто противоречат традиционным учебным практикам в странах Востока, что показано в работе О.А. Ветрова [7]. В ответ на эти вызовы образовательные учреждения, являющиеся оплотами арабо-исламской культуры, вынуждены ассимилировать и применять новаторские образовательные стратегии и методики, импортированные из зарубежных систем, охватывающие как научные, так и гуманитарные области знаний.

Расцвет учебных и научных учреждений, основанных на достижениях античной греческой науки и философии, начался в VII веке на территориях Ирана, Сирии и Египта. В средневековом арабском мире принято было различать два основных типа знаний: непосредственно связанные с исламом, идентифицированные как «арабские», и знания иностранного происхождения. «Арабские» науки в основном охватывали гуманитар-

ные науки, такие как грамматика, лексикография и риторика, в то время как «иностран- ные» науки включали географию, историю, медицину, астрономию, военное дело и ма- тематику [19].

С углублением деятельности по переводу и интеграции основополагающих науч- ных работ на арабский язык в регионе появились значительные научные и образова- тельные учреждения. Эти институты, обладая обширными и ценными фондами библи- отек, выступили в роли фундаментальных основ научных знаний. Одним из примеров великолепной библиотечной коллекции является библиотека в Кордове, которая собра- ла более двухсот тысяч манускриптов. Как отмечает Т.С. Сорокина, к другим извест- ным научным центрам того времени относят Багдад, Басру, Каир, Дамаск, Толедо, Бу- хару и Самарканд, каждый из которых сделал свой вклад в развитие мировой науки и образования [12].

В диссертации Ю. Шакирова, врач и химик Ар-Рази рассматривается как выда- ющаяся фигура в области науки и философии, создавший значительный энциклопеди- ческий труд в области медицины. Ар-Рази оказал значительное влияние на развитие раз- личных аспектов медицины, включая фармакологию, диетологию, гигиену, косметоло- гию, хирургию, токсикологию и изучение инфекционных заболеваний. В X–XI вв. араб- ские окулисты были в авангарде лечения глазных заболеваний, закладывая основы бу- дущих исследований и практик в этой области [18].

В этот период арабские медики разработали свыше 150 видов хирургических ин- струментов, значительно обогатив медицинскую практику. В пределах арабского хали- фата было основано множество лечебных учреждений, большинство из которых полу- чало финансирование от государства. Эти медицинские учреждения насчитывали в сво- их рядах квалифицированных врачей и медицинский персонал [20].

В контексте эволюции системы исламского образования Египет проявил себя как прогрессивный эпицентр научных знаний. В период с XII до начала XV века на терри- тории Каира действовали 73 высших религиозных учебных институций – мадрасы. Эти институты служили ведущими площадками для религиозного и академического обра- зования, оказывая существенное влияние на распространение религиозных и философ- ских учений [6].

Согласно египетскому историографу Абд ар-Рахману аль-Джабарти, в Египте су- ществовала обширная сеть высших религиозных учебных заведений. В его записях го- ворится о более чем двадцати таких учреждениях в столице, многие из которых распо- лагались вблизи университета аль-Азхар. Важным моментом в истории высшего обра- зования Египта стало вторжение Наполеона в 1798 году, которое спровоцировало куль- турные взаимодействия между Египтом и Западом. Однако эти действия вызвали мас- совое сопротивление со стороны местного населения, что привело к обширным восста- ниям по всей стране. Военное давление со стороны английских и турецких войск выну- дило французов уйти из Египта в 1801 году. Несмотря на это, короткий период фран- цузского влияния оказался ключевым для дальнейшего развития египетского государ- ства [7; 10; 22].

В период правления Мухаммада Али в Египте учреждение школ было тесно связа- но с военными потребностями государства. В этих образовательных заведениях акцент делался на строевую подготовку, а учебный процесс строго регулировался дисципли- нарными правилами, характерными для армейской среды. Египет разработал уникаль- ные методы подготовки чиновников и специалистов, что оказало существенное влия- ние на возрождение культурной и образовательной сферы страны в первой полови- не XIX века. Эти методики способствовали формированию высококвалифицированных профессионалов, необходимых для осуществления национальных проектов и способ- ствующих культурному прогрессу нации [11].

Во время британского господства производственные силы подверглись закрытию, что вызвало рецессию в экономике Египта. Британские власти жестко подавляли любые формы национального возмущения и деятельность, направленную на укрепление народного суверенитета. Эти действия заметно ухудшили социальную обстановку в стране и привели к замедлению прогресса в образовательной сфере, включая высшее образование [17].

С 1950-х годов в Египте начался активный процесс культурной и интеллектуальной реорганизации, целью которого было включение научных достижений и технологических инноваций в основу развития новой социальной структуры страны. Важной вехой в этом направлении стала революция 1952 года, которая заложила основу для тщательной реформации образовательной системы в Египте. В рамках этих изменений были предприняты шаги по искоренению неграмотности и арабизации образовательной сферы, включая введение преподавания на арабском языке и формирование специфической арабской научной терминологии. Эти усилия сопровождались расширением инфраструктуры среднего и высшего образования и строительством новых учебных заведений [11].

За последние двадцать лет Египет демонстрирует стабильные показатели экономического роста, что отражает наличие значительного внутреннего потенциала для развития и подчеркивает его успехи на фоне других наций региона. Импрессивное улучшение качества образовательных услуг в Египте за последнее десятилетие было достигнуто благодаря ряду факторов, включая модернизацию инфраструктуры учебных заведений, усиление критериев подбора учебного персонала, а также улучшение учебных программ и методов преподавания. Реализация этих инициатив способствовала повышению общего уровня образовательной системы, что укрепило позиции Египта как регионального центра образования с высокими стандартами подготовки кадров [8].

Проблематика женского образования в Египте продолжает быть весьма актуальной. Несмотря на ранее начатую инициативу по созданию специализированных учебных заведений для девочек, уровень женской неграмотности в Египте по-прежнему остается одним из самых высоких в регионе Ближнего Востока, что особенно контрастирует с динамично развивающимися программами государственного женского образования в странах Персидского залива, начавших подобные инициативы позже [9; 14].

Таким образом, подробно рассмотрено, как разнообразные исторические и культурные факторы сформировали уникальную систему высшего образования в Египте. Особенно значимым было влияние исламской культуры и религии, которое на протяжении веков определяло структуру и содержание образования. Основные образовательные центры, такие как аль-Азхар, играли ключевую роль в развитии научных и философских знаний. Древнеегипетская культура заложила основы образовательных практик, а исламские традиции внесли значительный вклад в развитие образовательной системы. В контексте египетской системы высшего образования до начала процессов модернизации ключевым аспектом было функционирование религиозных учебных заведений, организованных и финансируемых частными лицами, в отличие от государственных институций. Историческое и культурно-религиозное влияние остается ключевым для понимания текущего состояния и перспектив развития высшего образования в Египте. Данное исследование подчеркивает важность учета исторического контекста в процессах планирования и реализации образовательных реформ.

Список литературы

1. Абдрахманов Д.М. Международный форум «Богословское наследие мусульман России»: Т. I: сборник научных докладов конференций, г. Болгар, 13–19 октября 2019 г. Казань, 2020.
2. Бенин В.Л. Культура и высшее образование // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2008. №3-4. С. 54–62.

3. Ветрова О.А., Нишнианидзе О.О., Афанасьева В.А. Влияние религиозного мировоззрения на формирование системы образования. [Электронный ресурс] // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. 2023. Т. 13. №2. URL: <https://doi.org/10.21869/2223-1552-2023-13-2-244-253> (дата обращения: 29.05.2024).
4. Гаврилова Н.Г. Высшее образование в Африке: роль в устойчивом развитии континента. [Электронный ресурс] // Столыпинский вестник. 2021. №2. URL: https://m.eruditor.one/files/science/interdisciplinary/periodic/stolypinskii_vestnik/ (дата обращения: 29.05.2024).
5. Ерохин А.К. Влияние ислама на становление образования в Африке // Карельский научный журнал. 2020. №3(32). С. 31–35.
6. Кириллина С.А., Рогачева Е.Ю. Египет как центр учености на средневековом арабо-мусульманском Востоке // Вестник МГИМО Университета. 2014. С. 307–312.
7. Козырев Ф. Н. Религия в современном образовании: основные понятия и типологии // Вестник РХГА. 2013. №1. С. 222–237.
8. Лазаридис Н. Образование и ученичество в Древнем Египте // Ценности и смыслы. 2020. №1. С. 8–25.
9. Липская Л.А. Преемственность как основа непрерывного социально-гуманитарного образования в вузе // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2023. №1. С. 16–29.
10. Москалец О.В. Эволюция системы просвещения и образования в Египте в контексте социально-политических преобразований (XIX – 20-е годы XX в.): дис. ... канд. истор. наук. М., 2021.
11. Пискунова Е.П. Создание университетской системы во Франции в правление Наполеона I: цели и результаты // Вестник ВолГУ. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2020. №2. С. 8–26.
12. Сорокина Т.С. История медицины. Медицина Средневековья. М., 2009. С. 212–230.
13. Телицына И.В. Образование через культуру // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. №10-1(85). С. 180–182.
14. Турк С.Н. История женского образования в Египте в XIX–XXI вв. [Электронный ресурс] // Общество: философия, история, культура. 2019. №9(65). URL: https://searchworks.stanford.edu/articles/aph_138817354 (дата обращения: 29.05.2024).
15. Турк С.Н., Король А.А. Семейные традиции и воспитание детей в Египте: история и современность // The Scientific Heritage. 2022. №101. С. 35–37.
16. Успенская Н.А. Высшее образование в арабских странах: прошлое и настоящее // Вестник МГИМО Университета. 2014. №2(35). С. 307–312.
17. Черновская В.В. Формирование египетской интеллигенции в XIX – первой пол. XX в. М., 1979.
18. Шакиров Ю. Ал-Азхар – центр арабской филологии за 1000 лет: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1974.
19. Aşık O. Contesting religious educational discourses and institutions in contemporary Egypt // Social Compass. 2012. Vol. 59. №1. P. 84–101.
20. Diana C. Globalization Impact on Education in Egypt. 2010. [Electronic resource]. URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01846738> (date of request: 29.05.2024).
21. Hamed A. Ead. Globalization in higher education in Egypt in a historical context. [Electronic resource] // Research in Globalization. 2019. Vol. 1. №100003. URL: https://www.researchgate.net/publication/335384515_Globalization_in_higher_education_in_Egypt_in_a_historical_context (date of request: 29.05.2024).
22. Sayed F.H. Transforming Education in Egypt: Western Influence and Domestic Policy Reform. Cairo, 2006.

* * *

1. Abdrahmanov D.M. Mezhdunarodnyj forum «Bogoslovskoe nasledie musul'man Rossii»: Т. I: sbornik nauchnyh dokladov konferencij, g. Bolgar, 13–19 oktyabrya 2019 g. Kazan', 2020.
2. Benin V.L. Kul'tura i vysshee obrazovanie // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2008. №3-4. S. 54–62.

3. Vetrova O.A., Nishnianidze O.O., Afanas'eva V.A. Vliyanie religioznogo mirovozzreniya na formirovanie sistemy obrazovaniya. [Elektronnyj resurs] // Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika. Sociologiya. Menedzhment. 2023. T. 13. №2. URL: <https://doi.org/10.21869/2223-1552-2023-13-2-244-253> (data obrashcheniya: 29.05.2024).
4. Gavrilova N.G. Vysshee obrazovanie v Afrike: rol' v ustojchivom razvitii kontinenta. [Elektronnyj resurs] // Stolypinskij vestnik. 2021. №2. URL: https://m.eruditor.one/files/science/interdisciplinary/periodic/stolypinskii_vestnik/ (data obrashcheniya: 29.05.2024).
5. Erohin A.K. Vliyanie islama na stanovlenie obrazovaniya v Afrike // Karel'skij nauchnyj zhurnal. 2020. №3(32). S. 31–35.
6. Kirillina S.A., Rogacheva E.Yu. Egipt kak centr uchenosti na srednevekovom arabo-musul'manskom Vostoke // Vestnik MGIMO Universiteta. 2014. S. 307–312.
7. Kozyrev F. N. Religiya v sovremennom obrazovanii: osnovnye ponyatiya i tipologii // Vestnik RHGA. 2013. №1. S. 222–237.
8. Lazaridis N. Obrazovanie i uchenichestvo v Drevnem Egipte // Cennosti i smysly. 2020. №1. S. 8–25.
9. Lipskaya L.A. Preemstvennost' kak osnova nepreryvnogo social'no-gumanitarnogo obrazovaniya v vuze // Vestnik YuUrGU. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2023. №1. S. 16–29.
10. Moskalec O.V. Evolyuciya sistemy prosveshcheniya i obrazovaniya v Egipte v kontekste social'no-politicheskikh preobrazovanij (XIX – 20-e gody XX v.): dis. ... kand. istor. nauk. M., 2021.
11. Piskunova E.P. Sozdanie universitetskoj sistemy vo Francii v pravlenie Napoleona I: celi i rezul'taty // Vestnik VolGU. Seriya 4: Istoriya. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniya. 2020. №2. S. 8–26.
12. Sorokina T.S. Istoriya mediciny. Medicina Srednevekov'ya. M., 2009. S. 212–230.
13. Telicyna I.V. Obrazovanie cherez kul'turu // Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2023. №10-1(85). S. 180–182.
14. Turk S.N. Istoriya zhenskogo obrazovaniya v Egipte v XIX–XXI vv. [Elektronnyj resurs] // Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura. 2019. №9(65). URL: https://searchworks.stanford.edu/articles/aph_138817354 (data obrashcheniya: 29.05.2024).
15. Turk S.N., Korol' A.A. Semejnye tradicii i vospitanie detej v Egipte: istoriya i sovremennost' // The Scientific Heritage. 2022. №101. S. 35–37.
16. Uspenskaya N.A. Vysshee obrazovanie v arabskikh stranah: proshloe i nastoyashchee // Vestnik MGIMO Universiteta. 2014. №2(35). S. 307–312.
17. Chernovskaya V.V. Formirovanie egipetskoj intelligencii v XIX – pervoj pol. XX v. M., 1979.
18. Shakirov Yu. Al-Azhar – centr arabskoj filologii za 1000 let: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1974.



Historical and cultural-religious influence on the establishment and development of higher education (at the example of Egypt)

The influence of historical, cultural and religious aspects on the formation and development of the system of higher education in Egypt is analyzed. It is paid special attention to the periods of significant transformations, beginning since the ancient times, through the Islamic period, the influence of Western culture during the period of Muhammad Ali, the colonial period and the further reforms of the XXth century. The scientific novelty of research consists in the use of a complex methodological approach of History, Pedagogy and Religion Studies in the study of peculiarities of the system of higher education of Egypt. There are studied the fundamental educational institutions and their evolution, the influence of religious institutions and the modern challenges and directions of development of the educational system.

Key words: *Egypt, higher education, historical influence, cultural and religious influence, Al-Azhar, Muhammad Ali, colonialism, educational reforms, Islamic educational institutions.*

(Статья поступила в редакцию 17.04.2025)

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ
ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ
РЕАЛЬНОСТИ**

Затрагивается проблема исследования профессиональной готовности будущих государственных служащих в условиях современной реальности. Оценка уровня готовности будущих госслужащих к инновационной деятельности производилась с помощью частных эмпирических оценок, определяющих уровень знаний и профессионально-значимых качеств, а также умений применять знания и свой личностный потенциал в профессиональной деятельности.



Ключевые слова: *государственные служащие, профессиональная готовность, уровни профессиональной готовности, частные эмпирические оценки, критерия Бартлетта, критерий χ^2 Пирсона.*

Система профессиональной подготовки будущих государственных служащих на современном этапе претерпевает значительные изменения. Те профессиональные знания, умения и навыки, которые были актуальны ранее, на сегодняшний день, когда система государственного управления претерпевает инновационные изменения, не отвечают предъявляемым требованиям. В результате этого вопрос исследования профессиональной подготовки будущих специалистов государственного и муниципального управления находится в центре внимания ученых. Отметим, что профессиональную подготовку госслужащих исследователи понимают:

- как систему непрерывного образования, включающую основное высшее (бакалавриат и магистратура) и дополнительное образование, предполагающее дальнейшее повышение профессионального уровня [1];
- как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности в системе государственного и муниципального управления [2];
- как систему профессионально значимых и нравственных качеств, компетенций, формируемых в процессе профессионального и личностного развития будущих специалистов [3];
- как процесс формирования готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности [6; 7].

В научных изысканиях современных ученых уделяется крайне мало внимания проблеме профессиональной готовности будущих государственных служащих к деятельности в условиях инновационного государственного управления.

Проблеме профессиональной готовности к инновационной деятельности государственных служащих посвятили свои научные труды Г.Д. Бабушкин, Е.А. Науменко, А.С. Никитина, В.Л. Чепляев и др. Ученые рассматривали данное явление:

- как способность специалиста находить оптимальные пути решения профессиональных задач в создавшихся непредвиденных условиях, используя собственные когнитивные, эмоциональные и личностные возможности [3];

- как позитивное отношение к изменениям, высокий уровень восприимчивости новшеств, готовность к их внедрению и собственному саморазвитию, способствующему реализации инноваций [4];

- как достижения высоких результатов в профессиональной деятельности, основанные на положительном отношении к инновациям, наличие соответствующих знаний, умений и личностных особенностей, в частности, готовности и мотивации к общественному служению [8].

Анализ научных публикаций, изучение практического опыта работы государственных служащих ЛНР и ДНР в современных условиях позволили сформировать понятие профессиональной готовности к инновационной деятельности будущего специалиста государственного управления, которое мы понимаем как «динамичное личностное образование, выражающееся в сформированности мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов готовности к инновационной деятельности, позволяющее принимать и внедрять в практику государственного управления интеллектуальные решения и нести за них ответственность, адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности и стимулировать профессиональное развитие специалиста» [7, с. 195].

Уровень профессиональной готовности будущих государственных служащих был произведен с использованием методов эмпирического и логического анализа, тестирования, математической статистики.

Экспериментальная работа проводилась на базе четырех российских вузов: Луганского государственного университета имени Владимира Даля, Донецкого государственного университета, Уральского института Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, Севастопольского государственного университета. В исследовании принимали участие студенты специальности «Государственное и муниципальное управление» указанных вузов в количестве 263 человека.

При проведении педагогического эксперимента был использован уровневый подход к эмпирической оценке сформированности готовности студента к профессиональной деятельности [1; 10] и др. В соответствии с этим подходом выделены четыре возможных уровня сформированности готовности будущих государственных служащих к инновационной деятельности:

- низкий, когда студент демонстрирует достаточный уровень аналитического и межличностного интеллекта, низкий уровень коммуникативных и организаторских способностей, низкую дисциплинированность, отсутствие целеустремленности и желания к саморазвитию, низкий уровень социальной креативности, не способность к адаптивности и общей осведомленности;

- ниже среднего, при котором студент проявляет средний уровень аналитического и межличностного интеллекта, а также средний уровень коммуникативных и организаторских способностей, не достаточно дисциплинирован, целеустремлен и готов к саморазвитию, обладает средним уровнем социальной креативности, адаптивности и общей осведомленности;

- средний, предполагающий высокую мотивацию к саморазвитию и целеустремленность, при этом студент обладает средним уровнем аналитического и межличностного интеллекта, средним уровнем коммуникативных и организаторских способностей, высоким уровнем социальной креативности, адаптивности, средним уровнем общей осведомленности;

- высокий, когда студент демонстрирует высокий аналитический и межличностный интеллект, обладает высокоразвитыми коммуникативными и организаторскими

способностями, высоко дисциплинирован, целеустремлен, готов к постоянному саморазвитию, обладает высоко сформированной социальной креативностью, легко адаптируется в любой среде, обладает высоким уровнем общей осведомленности.

Для оценки уровней сформированности профессиональной готовности к деятельности в условиях инновационного государственного управления мы использовали алгоритм, предложенный Л.И. Мироновой в докторской диссертации «Подготовка бакалавров к разработке и использованию информационно-методического обеспечения на базе процессного подхода системы менеджмента качества» [2].

В соответствии с данной методикой, для того чтобы оценить уровень готовности бакалавра ГМУ к профессиональной деятельности (УГ), необходимо в ходе педагогического эксперимента получить две частные эмпирические оценки:

- эмпирическая оценка имеющихся у него знаний и профессионально-важных качеств, способствующих профессиональной деятельности в условиях инновационного государственного управления (ЗУЛ);
- эмпирическая оценка умений применять знания и собственный личностный потенциал в профессиональной деятельности в условиях инновационного государственного управления (ОПД).

Уровень готовности к профессиональной деятельности рассчитывается по формуле: $УГ = \min\{ЗУЛ, ОПД\}$, где ЗУЛ – это данные, которые мы получили в результате выполнения тестирования; ОПД – результаты защиты проекта, который студенты подготавливают по завершению специализированного курса «Профессиональная деятельность государственных служащих в условиях инновационных преобразований».

Педагогический эксперимент реализовывался в 3 этапа: констатирующий, формирующий и итоговый.

На **констатирующем этапе** проводилось входное тестирование, на основе которого были сформированы экспериментальные группы.

На **формирующем этапе** эксперимента проводилась подготовка студентов в соответствии со структурно-логической моделью профессиональной подготовки будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления в соответствии с разработанными теоретическими положениями и методологическим обеспечением процесса профессиональной подготовки [5].

Указанная структурно-логическая модель профессиональной подготовки будущих государственных служащих содержит три блока.

В *концептуально-целевом* блоке определены методологические подходы к процессу подготовки будущих государственных служащих, закономерности и принципы. Данные компоненты входят в теоретико-методологический компонент указанного блока. Цели и задачи профессиональной подготовки будущих государственных служащих определены в целевом компоненте.

Второй – *методический блок* – включает в себя содержательный компонент, в котором представлено содержание процесса подготовки будущих государственных служащих, и технологический компонент, в котором определены необходимые для осуществления эффективной профессиональной подготовки специалистов данного профиля формы, методы и средства.

В *оценочно-результативном блоке* представлены критерии, показатели и уровни, объединенные в критериальном компоненте, а также диагностический инструментарий, представленный диагностическим компонентом.

Реализации структурно-логической модели способствуют информационные, организационно-технологические и личностные педагогические условия [5]. По завершению обучения студенты отвечали на вопросы методик и защищали проект.

На **итоговом этапе** проводилась статистическая обработка результатов эксперимента.

Анализ данных по результатам тестирования выборки показал, что из 263 обучающихся:

- у 122 (46%) обучающихся высокий уровень знаний и профессионально важных качеств, способствующих готовности к профессиональной деятельности в условиях инновационного управления;
- у 76 (29%) обучающихся средний уровень знаний и профессионально важных качеств, способствующих готовности к профессиональной деятельности в условиях инновационного управления;
- у 36 (14%) обучающихся уровень знаний и профессионально важных качеств, способствующих готовности к профессиональной деятельности в условиях инновационного управления, ниже среднего;
- у 29 (11%) обучающихся низкий уровень знаний и профессионально важных качеств, способствующих готовности к профессиональной деятельности в условиях инновационного управления.

Полученная частная эмпирическая оценка ЗУЛ позволяет констатировать, что уровень сформированности знаний, умений и личностных особенностей обучающихся (198 человек – 75%) после окончания формирующего эксперимента соответствуют высокому и среднему уровням.

Анализ данных по результатам выполнения проекта показал, что из 263 обучающихся, участвовавших в эксперименте:

- у 84 (32%) обучающихся средний уровень умений применять знания и свой личностный потенциал в профессиональной деятельности в условиях инновационного государственного управления;
- у 124 (47%) высокий уровень умений применять знания и свой личностный потенциал в профессиональной деятельности в условиях инновационного государственного управления;
- 30 (11,5%) обладают этим качеством на уровне ниже среднего;
- у 25 (9,5%) умений применять знания и свой личностный потенциал в профессиональной деятельности в условиях инновационного государственного управления на низком уровне.

Полученная частная эмпирическая оценка ОПД позволяет констатировать, что высокий и средний уровень умений применять знания и свой личностный потенциал в профессиональной деятельности в условиях инновационного государственного управления у обучающихся (208 человек – 79%) после окончания формирующего эксперимента наблюдается у большинства студентов.

В заключении отметим, что определение уровня готовности к инновационной деятельности будущих государственных служащих происходило в результате педагогического эксперимента в соответствии с выделенными уровнями (низким, средним, базовым и высоким) и частными эмпирическими оценками: эмпирической оценкой имеющихся у них знаний, умений и личностных особенностей, способствующих инновационной деятельности, и эмпирической оценки имеющегося опыта применения знаний и умений в профессиональной деятельности в условиях инновационных преобразований.

Полученные в ходе эмпирического исследования результаты показали, что большинство достигли базового высокого уровня готовности к профессиональной деятельности в сфере государственного и муниципального управления, что позволяет принять гипотезу исследования как правдоподобную.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия): учебно-методическое пособие. М.; Воронеж, 2002.
2. Миронова Л.И. Подготовка бакалавров к разработке и использованию информационно-методического обеспечения на базе процессного подхода системы менеджмента качества (на

примере направления «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем»): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2018.

3. Науменко Е.А., Бабушкин Г.Д. Модель социально-психологической готовности специалиста в сфере государственного управления // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. №2(49). С. 32–34.

4. Никитина А.С. Факторы, определяющие специфику инновационной деятельности государственных гражданских служащих [Электронный ресурс] // Дискуссия. Экономика и бизнес, Науки об образовании, Социологические науки, Философия, этика, религиоведение, Языкознание и литературоведение. 2013. №4(34). С. 76–82.

5. Провоторова Н.В. Обоснование, разработка и внедрение структурно-логической модели профессиональной подготовки будущих госслужащих к инновационной деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. Филологические науки. 2024. №8. С. 25–33.

6. Провоторова Н.В. Особенности профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности // Гуманитарные исследования Центральной России. 2020. №4(17). С. 54–62.

7. Самохина Н.Н., Провоторова Н.В. Духовно-нравственные ценности в структуре профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов государственного управления // Ценностно-смысловые ориентиры в современном образовании: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Ценностные приоритеты образования в XXI веке: современные вызовы и стратегические направления» (Луганск, 04–05 декабря 2024 г.). Луганск, 2024. С. 93–97.

8. Чепляев В.Л. Личностно-профессиональная готовность государственных служащих // Управленческое консультирование. 2016. №12. С. 55–62.

9. Черепанов В.В. Основы государственной службы и кадровой политики. М., 2012.

10. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., & Krathwohl D.R. (Eds.). Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals – Handbook 1: Cognitive Domain. London, 1956.

* * *

1. Bepal'ko V.P. Obrazovanie i obuchenie s uchastiem komp'yuterov (pedagogika tret'ego tysyacheletiya): uchebno-metodicheskoe posobie. M.; Voronezh, 2002.

2. Mironova L.I. Podgotovka bakalavrov k razrabotke i ispol'zovaniyu informacionno-metodicheskogo obespecheniya na baze processnogo podhoda sistemy menedzhmenta kachestva (na primere napravleniya «Matematischeskoe obespechenie i administrirovanie informacionnyh sistem»): dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2018.

3. Науменко Е.А., Бабушкин Г.Д. Модель социально-психологической готовности специалиста в сфере государственного управления // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. №2(49). С. 32–34.

4. Никитина А.С. Факторы, определяющие специфику инновационной деятельности государственных гражданских служащих [Электронный ресурс] // Дискуссия. Экономика и бизнес, Науки об образовании, Социологические науки, Философия, этика, религиоведение, Языкознание и литературоведение. 2013. №4(34). С. 76–82.

5. Провоторова Н.В. Обоснование, разработка и внедрение структурно-логической модели профессиональной подготовки будущих госслужащих к инновационной деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. Филологические науки. 2024. №8. С. 25–33.

6. Провоторова Н.В. Особенности профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности // Гуманитарные исследования Центральной России. 2020. №4(17). С. 54–62.

7. Самохина Н.Н., Провоторова Н.В. Духовно-нравственные ценности в структуре профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов государственного управления // Ценностно-смысловые ориентиры в современном образовании: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Ценностные приоритеты образования в XXI веке: современные вызовы и стратегические направления» (Луганск, 04–05 декабря 2024 г.). Луганск, 2024. С. 93–97.

8. Cheplyaev V.L. Lichnostno-professional'naya gotovnost' gosudarstvennyh sluzhashchih // Upravlencheskoe konsul'tirovanie. 2016. №12. S. 55–62.

9. Cherepanov V.V. Osnovy gosudarstvennoj sluzhby i kadrovoj politiki. M., 2012.

*The study of professional readiness of future public officials
in the context of modern reality*

The issue of study of professional readiness of future public officials in the context of modern reality is considered. The assessment of the level of readiness of future public officials to the innovative activity was conducted with the help of particular empirical estimators, defining the level of knowledge and professionally significant quality and the skills to use the knowledge and their personal potential in the professional activity.

Key words: *public officials, professional readiness, levels of professional readiness, particular empirical estimators, Bartlett's test, Pearson χ^2 criterion.*

(Статья поступила в редакцию 25.04.2025)

Э.Р. ДИКИХ,

В.В. БАДИЧ

Омск

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ СОВЕТНИКА ДИРЕКТОРА
ПО ВОСПИТАНИЮ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТСКИМИ
ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ФОКУС-
ГРУППОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ***

Представлены результаты фокус-группового исследования профессиональной позиции советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Определена структура профессиональной позиции советника, описано содержание выделенных структурных компонентов.

Ключевые слова: *советник директора по воспитанию, фокус-группа, профессиональная позиция, воспитание.*

В современном образовательном пространстве приоритетной задачей является развитие личности обучающегося, формирование ценностных ориентаций, его социализация и успешная адаптация в обществе. Одной из ключевых фигур, способствующих реализации этих задач, является советник по воспитанию и взаимодействию с детскими

* Исследование выполнено в рамках государственного задания на 2025 год на выполнение прикладной научно-исследовательской работы по теме «Проектирование вариативных моделей подготовки советников директора по воспитанию в высшем и дополнительном профессиональном образовании» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России от 25.04.2025 №073-03-2025-053/1).

общественными объединениями (далее – советник). Должность советника была введена с 1 сентября 2021 года в пилотных регионах, затем транслирована на всей территории страны в рамках внедрения новой модели воспитательной работы в школах. Введение должности советника стало частью стратегических изменений в российском образовании, направленных на укрепление воспитательного компонента. В условиях глобализации, цифровизации и социальных изменений роль воспитания становится особенно важной. Современные дети сталкиваются с множеством вызовов: информационной перегрузкой, снижением уровня коммуникативных навыков, утратой традиционных ценностей. Советник по воспитанию и взаимодействию помогает преодолеть эти трудности, создавая условия для гармоничного развития личности. В логике изменений были актуализированы и нормативные акты: изменения внесены в Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 14), издан Приказ Министерства просвещения РФ от 25.05.2023 №461, разработана Концепция развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года. Данные нормативно-правовые акты закрепили должность советника по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями и сделали связующим звеном между педагогами, учениками, родителями и внешними партнерами образовательного учреждения. Основной задачей деятельности советника является создание единого воспитательного пространства, поддерживающего развитие личности ребенка. В профессиональном стандарте «Специалиста в области воспитания» [7], утвержденном Приказом Министерства труда и социальной защиты, фиксируется несколько трудовых функций:

- социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации;
- организация деятельности детских общественных объединений в образовательной организации;
- организационно-педагогическое обеспечение воспитательного процесса, воспитательная работа с группой обучающихся;
- библиотечно-педагогическая деятельность в образовательной организации общего образования;
- тьюторское сопровождение обучающихся [7].

Проанализировав вышеописанные функции, мы можем свести задачи к трем областям: методическая, координационная, консультационная. На практике деятельность советника по воспитанию и взаимодействию включает следующее: организацию воспитательных мероприятий, работу с родителями, взаимодействие с внешними партнерами, поддержку учеников.

Обращаясь к теоретическим основам изучения профессиональной деятельности советника, отметим, что деятельность советника опирается на фундаментальные теории воспитания и развития личности: *гуманистический подход* (А. Маслоу, К. Роджерс), в рамках которого подчеркивается уникальность каждого человека, важность самоактуализации и позитивное развитие личности [6, с. 185]; *системно-деятельностный подход* (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин), рассматривающий воспитание как процесс активного взаимодействия между ребенком и окружающей средой [2, с. 280; 9, с. 14]; *ценностно-ориентационный подход* (В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили), основополагающий принцип которого заключается в формировании системы ценностей у учащихся [8, с. 46; 1]; *экосистемный подход* (У. Бронфенбреннер), предполагающий влияние различных уровней окружения (микро-, мезо-, экзо- и макросистемы) на развитие ребенка [10, с. 8].

Тем не менее остается актуальной проблема профессионального позиционирования советника по воспитанию. В психологии труда сформировано представление о том, что профессиональная позиция – это целостное психическое образование, включающее конкретные установки и ориентации, систему личных отношений и оценок внутреннего

опыта, реальности и перспектив, а также собственные притязания, реализуемые в данной профессиональной среде. По мнению А.К. Марковой, профессиональная педагогическая позиция – это устойчивая система отношений учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющая его поведение [5]. В монографии Ю.И. Куницкой под педагогической позицией понимается интегративная характеристика сознания, деятельности и общности педагога с учащимся, являющаяся результатом его самоопределения и отражающая понимание, осознанное принятие и адекватное выполнение педагогом своей миссии во взаимодействии с ребенком [3]. Выбор педагогом той или иной позиции, с одной стороны, зависит от его личных представлений и убеждений относительно целей и приоритетов профессиональной деятельности, ее мотивов и ценностных установок, с другой стороны, этот выбор во многом связан с теми требованиями, которые социум предъявляет к качеству образования и, соответственно, к качеству работы учителя.

В структуре педагогической позиции педагога выделяют следующие основные компоненты:

- понимание педагогом своих функций в деятельности и общности с учащимся, опосредованное его профессионально-личностными ценностями;
- его ценностно-смысловое отношение к требованиям деятельности и общности;
- владение адекватными средствами реализации выработанного смысла [3].

В контексте нашего исследования интерес представляет позиция Т.В. Лучкиной, которая выделяет профессиональную позицию как составляющую понятия «педагогическая позиция», рассматривая в ее составе два компонента: профессиональный и личностный [4]. Именно эти компоненты мы будем рассматривать, анализируя результаты исследования профессиональной позиции советника.

В рамках исследования, посвященного изучению организационных моделей подготовки советников директора по воспитанию, было проведено фокус-групповое исследование. Фокус-групповое исследование – это качественный исследовательский метод, используемый в социологии, психологии, маркетинге и других социальных науках для сбора данных через групповую дискуссию. Этот метод позволяет глубже понять мнения, установки, потребности и поведение участников исследования по определенной теме. Фокус-группы проводятся в формате структурированной беседы, где ведущий (модератор) направляет обсуждение заранее подготовленными вопросами, обеспечивая активное взаимодействие между участниками. К основным характеристикам метода можно отнести следующие:

1. *Малая группа*: обычно от 6 до 12 человек, чтобы обеспечить активное участие каждого.
2. *Тематическая направленность*: дискуссия сосредоточена вокруг конкретной темы или проблемы, которая интересует исследователя.
3. *Открытые вопросы*: вопросы формулируются таким образом, чтобы стимулировать обсуждение и обмен мнениями.
4. *Модерация*: ведущий управляет процессом обсуждения, следуя сценарию, но оставляя пространство для спонтанной коммуникации.
5. *Неформальная обстановка*: обсуждение проходит в комфортной обстановке, способствующей открытости и искренности высказываний.

В результате фокус-группового исследования можно получить глубокие и разносторонние данные, достаточно быстрые результаты относительно других методов (например, индивидуальных интервью), а также зафиксировать скрытые мотивы и установки, которые сложно обнаружить через количественные методы.

В исследовании приняли участие 123 педагога. Причем 14 из них занимают только должность директора советника по воспитанию, не сочетая с другими должностями в школе. Педагогам было предложено зафиксировать характеристики, которые свойственны им, когда они находятся в роли советника директора по воспитанию или учителя-предметника / классного руководителя. Участникам фокус-группового исследова-

ния не задавалась содержательная или иная рамка, можно было фиксировать любые характеристики, связанные с той или иной ролевой позицией.

В результате проведенного исследования было зафиксировано следующее:

I. В качестве советника педагога:

1. Фиксируют больше характеристик, описывающих их роль (467 характеристик, в среднем – 3,8 характеристики на 1 педагога).

2. Используют для описания профессиональной позиции характеристики, которые связаны с эмоциональной сферой человека: с личностным компонентом профессиональной позиции. И, исходя из первичного личностного компонента, определяются составляющие профессионального компонента.

Так, советники себя видят:

- Эмпатичными, гибкими, готовыми к диалогу: активное слушание, умение «слышать» эмоции и потребности детей; создание безопасной среды для самовыражения, где каждый чувствует себя значимым; ориентация на поддержку и помощь ребенку, заинтересованность в его результатах; реализация идей наставничества во взаимодействии с обучающимися.

- Творческими, креативными, легкими: инициирование проектов, квестов, ролевых игр, где дети учатся командной работе и лидерству; гибкость в изменении правил, если это способствует развитию коллектива.

- Ориентированными на развитие soft skills: акцент на коммуникации, критическом мышлении и ответственности; поддержка неформальных лидеров, вовлечение их в организацию мероприятий.

- Ориентированными на патриотическое воспитание: включение в работу тем социальной значимости, сотрудничество с внешними партнерами.

II. В качестве учителя-предметника / классного руководителя педагога:

1. Фиксируют гораздо меньше характеристик, описывающих их роль (359 характеристик, в среднем – 3,3 характеристики на педагога).

2. Используют для описания профессиональной позиции характеристики, которые напрямую определяют профессиональные качества человека.

Так, в роли учителя предметника / классного руководителя педагога видят себя:

- Сосредоточенными, строгими, требовательными, принципиальными: фокус внимания на структуре, знаниях и порядке, обеспечивая выполнение образовательных стандартов; четкое следование правилам, планам уроков, дедлайнам; контроль дисциплины, особенно в конфликтных ситуациях (например, шум в классе).

- Ответственными: разработка программ, оценка знаний, помощь отстающим; взаимодействие с родителями и документационная работа.

- Авторитетными: личная дисциплина, пунктуальность, следование профессиональной этике; роль «второй мамы» или наставника, сочетающей строгость с заботой.

Так, очевидным является различие между позициями советника, где первичным компонентом выступает личностная составляющая профессиональной позиции, и учителя-предметника / классного руководителя, где важными характеристиками являются профессиональные характеристики, а структура профессиональной позиции определяется профессиональным компонентом.

Необходимо отметить, что на основе позиционирования педагогов как советников директора по воспитанию можно составить его описательную характеристику: советник директора по воспитанию – это педагог, который воплощает баланс между энергией, мудростью и заботой. Подход к работе строится на активной позиции: я не просто сопровождаю, а веду за собой, вдохновляя других на движение вперед. Креативность и гибкость позволяют находить нестандартные решения даже в самых сложных ситуациях, а ответственность и организованность гарантируют, что каждая идея обре-

тет четкую структуру и реализацию. Эмпатия и поддержка лежат в основе взаимодействия с людьми. Советник умеет слушать, слышать и откликаться на чужие переживания, сохраняя при этом дружелюбие и открытость. Для него важно быть «на одной волне» с теми, кому он помогает, особенно с детьми. Требовательность сочетается с пониманием: верит в потенциал каждого и мягко направляет его в нужное русло, не нарушая границ. Патриотизм и любовь к Родине – это не просто слова, а принцип, который претворяется в жизнь через образовательные проекты, работу с социальными партнерами и воспитание у подрастающего поколения чувства сопричастности к общему будущему. Советник стремится быть значимым взрослым для детей, показывая личным примером, как служить обществу, не теряя при этом искренности и человечности. Коммуникабельность и командный дух делают советника связующим звеном между разными участниками образовательного процесса. Он легко находит общий язык с коллегами, родителями и учениками, превращая диалоги в продуктивные дискуссии. Его способность генерировать идеи и организовывать мероприятия (от классных часов до масштабных акций) рождает атмосферу праздника и вовлеченности. При этом он никогда не забывает о методической грамотности и тайм-менеджменте, даже в условиях многозадачности и «24 / 7» каждый проект доводится до результата. Трудолюбие и самоотверженность иногда приводят к тому, что советник, как белка в колесе, балансирует между ролями педагога, психолога, организатора. Но даже в напряженные моменты старается сохранять позитив и чувство юмора, т.к. смех и творчество заряжают энергией лучше любых слов. Его цель – это не просто дать совет, а помочь раскрыть внутренние ресурсы, научить детей и взрослых слышать себя, принимать решения и верить в свои силы. Советник не боится быть уязвимым, признавать свои границы и вместе с тем нести ответственность за каждое слово и действие.

Таким образом, подводя итоги проведенного исследования, сделаем вывод о профессиональной позиции советника директора по воспитанию и взаимодействию с общественными организациями. Если говорить про профессиональные характеристики как составляющие личностного компонента профессиональной позиции, то они являются второстепенными по отношению к личностным. В результатах работы фокус-группы по собственному профессиональному позиционированию советников профессиональные характеристики можно зафиксировать по косвенным признакам упоминания особенностей деятельности советника, но в явном виде они отсутствуют. На наш взгляд это актуализирует проблему отбора содержания подготовки советников: чрезвычайно важно готовить педагогов к реализации профессиональных функций через решение профессиональных задач советника, перечень которых, очевидно, нуждается в обобщении и структурировании.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск, 1990.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Психология развития. СПб., 2001.
3. Куницкая Ю.И. Педагогическая позиция учителя: монография. Гродно, 2007.
4. Лучкина Т.В. Профессионально-личностная позиция молодого учителя в современной школе // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2009. №6. С. 90–98.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя: книга для учителя. М., 1993.
6. Маслоу А.Х. Мотивация и личность. М.; СПб.; Нижний Новгород, 2008.
7. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 30.01.2023 №53н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» (Зарегистрирован 03.03.2023 №72520). [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/> (дата обращения: 06.03.2023).

8. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. М., 2018.
9. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития: В традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского. М., 1994.
10. Bronfenbrenner U. The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings // Development in context: Acting and thinking in specific environments. Hillsdale, 1993.

* * *

1. Amonashvili Sh.A. Lichnostno-gumannaya osnova pedagogicheskogo processa. Minsk, 1990.
2. Vygotskij L.S. Igra i ee rol' v psihicheskom razvitií rebenka. Psihologiya razvitiya. SPb., 2001.
3. Kunickaya Yu.I. Pedagogicheskaya poziciya uchitelya: monografiya. Grodno, 2007.
4. Luchkina T.V. Professional'no-lichnostnaya poziciya mladogo uchitelya v sovremennoj shkole // Uchenye zapiski ZabGU. Seriya: Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya. 2009. №6. S. 90–98.
5. Markova A.K. Psihologiya truda uchitelya: kniga dlya uchitelya. M., 1993.
6. Maslou A.H. Motivaciya i lichnost'. M.; SPb.; Nizhnij Novgorod, 2008.
7. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity Rossijskoj Federacii ot 30.01.2023 №53n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Specialist v oblasti vospitaniya» (Zaregistririvan 03.03.2023 №72520). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/> (data obrashcheniya: 06.03.2023).
8. Suhomlinskij V.A. Serdce otdayu detyam. M., 2018.
9. El'konin B.D. Vvedenie v psihologiyu razvitiya: V tradicii kul'turno-istoricheskoy teorii L.S. Vygotskogo. M., 1994.



***The professional approach of adviser to director for education
and cooperation with children non-governmental organizations:
the results of the focus-group study***

The results of focus-group study of professional approach of adviser to director for education and cooperation with children non-governmental organizations are presented. The structure of the professional approach of the adviser is defined, the content of emphasized structural components is described.

Key words: *adviser to director for education, focus-group, professional position, education.*

(Статья поступила в редакцию 05.05.2025)



ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. ШУМИЛОВА

Краснодар

О.А. КОЗЫРЕВА

Волгоград

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ CASE STUDY В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИИ ШКОЛЬНИКОВ

Представлено исследование использования метода case study в профессиональной подготовке будущих учителей к работе в инклюзивном образовании. Даны результаты изучения теоретических материалов и практического опыта, касающихся применения потенциала метода case study. Обосновывается концепция трехуровневого подхода к внедрению технологии case study для формирования инклюзивных компетенций у будущих педагогов. Демонстрируется практическое применение данной технологии в конкретной последовательности этапов.

Ключевые слова: case study, кейсы, профессиональная подготовка, будущие педагоги, готовность к инклюзии школьников, инклюзия, инклюзивное образование.

В соответствии с указом Президента Российской Федерации, приоритетной задачей развития образовательной сферы является формирование национальной системы профессионального роста педагогов. Эта инициатива обусловлена реформами в образовании, которые, в свою очередь, являются следствием социальных изменений и активного распространения инклюзивного образования. Следовательно, на государственном уровне особое значение приобретает вопрос подготовки компетентных специалистов для организации и осуществления профессиональной деятельности в условиях инклюзии. В условиях модернизации образовательной системы возрастают требования к квалификации педагогов. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования в области педагогики предусматривают в списке результатов обучения по программам бакалавриата общепрофессиональную компетенцию ОПК-6. Эта компетенция предполагает умение использовать психолого-педагогические методы и инструменты в работе, необходимые для индивидуализации образовательного процесса, развития и воспитания обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями (согласно Приказам Минобрнауки №125 и №121 от 22.02.2018). Схожая компетенция ОПК-6 также обозначена в документе «Ядро высшего педагогического образования» (согласно Письму Минпросвещения России №А3-1100/08 от 14.12.2021). Индикаторами достижения данной компетенции являются выбор и применение психолого-педагогических технологий, включая инклюзивные, с учетом особенностей учащихся, а также использование специализированных методов для индивидуализации обучения и формирования системы регуляции поведения и деятельности учащихся.

В основе изучения вопроса применения case study в подготовке будущих педагогов к инклюзивному образованию лежит полипарадигмальный подход. Системообразующую роль играет системный подход, дающий возможность рассмотреть элементы

структуры готовности к инклюзии, а также компоненты педагогического процесса формирования этого явления в их взаимосвязи и взаимозависимости [6, с. 79].

Аксиологический подход позволяет выстраивать процесс применения case study в подготовке будущих педагогов к инклюзии, опираясь на общечеловеческие и российские национальные ценности. Целостный подход служит базисом для определения профессионального становления и развития будущего педагога как единого целого. Применение принципов деятельностного подхода способствует созданию условий для формирования субъектной позиции студента и накопления его профессионального опыта.

Цель исследования состоит в выявлении возможностей и описании опыта использования case study в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников.

Основные задачи исследования: 1. обосновать образовательный потенциал case study, максимально отражающие сложность профессиональной деятельности в условиях инклюзии и в ситуациях неопределенности; 2. проанализировать основания выбора видов кейсов в зависимости от цели и формы организуемой учебной деятельности.

Для проведения исследования был использован комплекс методологических инструментов, в том числе теоретический анализ (анализ содержания научно-методической литературы по применению case study в подготовке будущих учителей). Применение теоретического контент-анализа позволило определить и упорядочить основные теоретические положения, значимые для настоящего исследования.

Учитывая недостаток доступных кейсов, которые можно эффективно использовать в процессе формирования готовности будущих педагогов к инклюзии школьников, мы создали собственные кейс-ситуации. Эти материалы представляют собой описания ситуационных задач, возникающих в процессе инклюзивного образования между его участниками. Каждый кейс описывает конкретную проблему и предлагает задания для ее решения. В ряде случаев студентам предлагались кейсы с уже готовыми вариантами решений, которые требовалось проанализировать и обосновать их адекватность.

Научная новизна исследования состоит в определении авторами этапов работы с будущими педагогами в рамках образовательной технологии case study.

Теоретическая и практическая значимость результатов исследования заключается в расширении педагогического знания о методологических и методических основах интерактивного обучения студентов с использованием кейс-технологии применительно к решению частных педагогических задач. Практическая ценность результатов данной работы обусловлена возможностью использования разработанных материалов преподавателями вузов при обучении будущих учителей принципам инклюзивного образования.

Для реализации поставленной цели был предпринят комплекс последовательных действий: проанализированы возможности применения метода case study в подготовке преподавателей к работе в специфических условиях; определены структура, наполнение, этапы внедрения и характерные черты использования данной образовательной технологии.

В российской практике обучения специалистов, работающих с детьми с особыми потребностями, прослеживаются следующие направления: усиленное внимание к развитию безусловного принятия особого ребенка, глубокое понимание индивидуальных аспектов его развития (учет личностных характеристик и особенностей развития); предоставление будущим педагогом практического опыта будущей профессиональной деятельности через стажировки в инклюзивных образовательных учреждениях, профессиональные пробы в рамках инклюзивной практики.

Мы считаем, что метод case study, применяемый в процессе профессиональной подготовки с целью формирования готовности будущих педагогов к инклюзии школьников, дает им возможность быстро приспособливаться, выбирать нужные стратегии на

основе анализа конкретной ситуации и находить ответы на вопросы, возникающие в инклюзивной образовательной среде.

Настоящее исследование направлено на выявление специфики применения метода case-study в рамках подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивной среде, в условиях с высокой степенью неопределенности.

Case-study как методологический инструмент представляет собой комплексную систему, объединяющую разнообразные исследовательские подходы. В состав входят моделирование, системный анализ, проблемно-ориентированный метод, мысленный эксперимент, методы описания и классификации, а также игровые техники; каждый из компонентов играет свою роль [10, с. 6]. Его ключевая задача заключается в том, чтобы группа студентов, работая совместно, подвергла проблемную ситуацию (кейс) тщательному разбору, сгенерировала реализуемое решение и, в конечном итоге, разработала пошаговый алгоритм для разрешения конкретной педагогической проблемы. В отличие от привычных образовательных методик, case-study отличаются рядом достоинств: они ориентированы на практику, позволяя применять теоретические знания при разрешении реальных проблемных ситуаций, освоить профессиональную лексику. Кроме того, они интерактивны, активно вовлекают всех участников группы в обсуждение педагогических задач, что способствует эмоциональной заинтересованности и живому обмену мнениями [Там же].

Case study включает в себя различные методы, такие как ситуационный анализ, решение ситуационных задач, анализ конкретных ситуаций, метод инцидента, разбор деловой переписки, игровое проектирование и ситуационно-ролевые игры. Может включать анализ успешных практик для повышения эффективности будущей профессиональной деятельности. По нашему мнению, это оптимальный метод для развития профессиональных компетенций, необходимых для самостоятельной работы, особенно в контексте инклюзии.

В последние годы метод case study стал объектом пристального внимания исследователей, стремящихся усовершенствовать процесс подготовки квалифицированных специалистов. В опубликованных работах рассматриваются вопросы разработки учебных кейсов, соответствия педагогических задач и смоделированных ситуаций, использования кейсов в качестве инструмента итоговой аттестации, а также опыт создания и применения кейсов для решения профессиональных задач в высших учебных заведениях [9, с. 822].

Case study эффективно применяется как интерактивная форма оценки знаний в системе высшего образования. Исследователи подчеркивают необходимость внедрения кейс-технологий для формирования ключевых профессиональных компетенций, рассматривая их как инструмент развития самостоятельности и имитационную методику, ориентированную на образовательные цели и личностный рост [Там же]. Авторы отмечают, что метод анализа ситуаций и case study представляют собой разновидности технологий анализа ситуаций, используемой для активизации обучения. По их мнению, case study предполагает разработку сценариев для единичных и множественных ситуаций, имеет междисциплинарную природу, что увеличивает сферу использования. Этот метод содействует развитию самостоятельности, инициативности и умения разбираться в различных вопросах, касающихся профессиональной деятельности. Важным аспектом для case study является возможность совершения ошибок, обмен информацией, наличие нескольких вариантов решения, отсутствие единственного правильного ответа и система коллективной оценки работы [Там же, с. 821].

Эта технология выделяется рядом особенностей. В отличие от дисциплин с однозначными решениями, она ориентирована на предметы, где анализ ситуации многовариантен, что стимулирует творческий подход студентов к поиску решений. В case study акцент смещается с усвоения готовых знаний на их самостоятельную генерацию в про-

цессе взаимодействия между преподавателем и студентами. Важное преимущество case study – развитие межличностного общения, оказывающего влияние на формирование ценностей, жизненных установок и мировоззрения студентов. Методу свойственна эмоциональность и приближенность к реальности, что повышает интерес студентов к обучению, в отличие от «сухости» традиционных методов. Он требует от будущего педагога особого подхода к созданию и применению кейсов, стимулируя его творческое развитие и изменение мышления. Практическая направленность case study позволяет студентам применять теоретические знания в реальных, в том числе межкультурных, ситуациях [8, с. 23]. В.И. Загвязинский относит анализ конкретных ситуаций к категории неигровых методов, используемых в имитационных технологиях обучения. Данный подход, имеющий проблемную основу, подразумевает, что обучающиеся самостоятельно выявляют и формулируют проблему, а также обосновывают выбор способов ее решения [7, с. 13]. Применение case study не просто пробуждает интерес студентов к инклюзии в образовании, но и существенно влияет на их профессиональный рост. Метод содействует развитию у обучающихся ценностных установок, коммуникативных навыков, культуры мышления и умений в области планирования, анализа и самоанализа [Там же].

Многие ученые считают, что метод case study объединяет в себе компоненты проблемного, исследовательского, проектного, индивидуализированного и коллективного обучения. Case study используют в учебных дисциплинах, где необходимы решения, допускающие различные толкования, а также в образовательной практике, делающей упор на самостоятельное получение знаний, обработку данных и взаимодействие между обучающимися и преподавателями [10, с. 7].

В.С. Зайцев и другие ученые особо указывают на многообразие видов кейсов и их применение не только в обучении, но и в диагностике, исследованиях [8, с. 11]. Применение этой технологии дает возможность обучать будущих учителей принятию взвешенных решений, основываясь на педагогической интуиции и спонтанности, что стимулирует развитие их креативности в будущей профессиональной деятельности [1, с. 22]. Н.О. Велиева акцентируют внимание на том, что case study предполагает сбор данных из различных ресурсов, включая современные каналы связи, такие как телевидение, онлайн-платформы и цифровые издания [3, с. 105]. С.С. Гасанова и Н.В. Голубева систематизируют кейсы по разным категориям, учитывая их практическое применение. Отмечается, что использование case study не ограничивается учебным процессом, он также может быть полезен для оценки и применяться как исследовательский инструмент [4, с. 154; 5, с. 84].

В современных научных исследованиях представлены различные подходы к классификации case study. Так кейсы различаются по структуре: структурированный кейс (содержит конкретное описание ситуации, включает название школы и статистические данные; используется для обучения и демонстрации стандартного подхода к решению проблемы); неструктурированный кейс (содержит обширную информацию, часто избыточную; предлагает несколько вариантов решения проблемы); креативный / нестандартный кейс (представляют собой нестандартную ситуацию, требующую творческого подхода и инновационных решений).

В зависимости от предметной области выделяют бизнес-кейсы, образовательные, социальные, политические и технические. По уровню сложности различают простые кейсы, характеризующиеся небольшим числом переменных и легко разрешимыми проблемами, и сложные. В зависимости от цели использования выделяют обучающие кейсы и исследовательские. Форма представления кейсов может быть различной: письменные кейсы, видеокейсы, наглядно иллюстрирующие образовательную ситуацию. По объему кейсы подразделяются на полные, содержащие подробное описание педагогической ситуации, сжатые с кратким описанием, а также мини-кейсы. По характеру воз-

действия подразделяются на обучающие, нацеленные на приобретение новых знаний; практические, ориентированные на применение имеющихся навыков; и исследовательские, стимулирующие аналитическое мышление. В зависимости от наличия сюжетной линии, кейсы бывают сюжетными и бессюжетными. С точки зрения временной перспективы выделяют ретроспективные кейсы, рассматривающие события в динамике от прошлого к будущему, кейсы-воспоминания, основанные на личном опыте, и прогностические кейсы, направленные на прогнозирование возможных сценариев. Жанровое разнообразие включает кейс-рассказы, кейс-эссе и кейс-очерки. По числу задействованных лиц, кейсы делятся на личностные и многосубъектные. Наличие или отсутствие дополнительных материалов определяет кейсы с приложениями и без них. Наконец, по содержанию различают комплексные и модульные кейсы, а также кейсы-изложения, кейсы-иллюстрации и кейсы-практические задания [2; 4; 5; 7; 8]. Разные классификации часто пересекаются и могут применяться совместно в зависимости от контекста и цели исследования. Важно понимать, что деление может быть условным, и один и тот же кейс может быть отнесен к разным категориям в зависимости от конкретного анализа.

Использование case study подразумевает применение детальных описаний ситуаций, представленных в виде задач, ориентированных на профессиональную деятельность, для их изучения, выявления сути проблемы и выбора вероятных вариантов решения. Последовательное решение задач, связанных с будущей профессией, дает возможность студентам на практических примерах сформировать представление о ситуации, с которой специалист может столкнуться в своей работе.

В условиях, максимально приближенных к практике, студент получает возможность освоить методы и технологии, применяемые опытными специалистами. Выделяют следующие типы ситуаций: 1) иллюстративные (демонстрируют закономерности); 2) проблемные (описывают реальную проблему, требующую решения); 3) оценочные (анализ уже найденного решения); 4) упражнения (работа со справочной информацией). Ключевым результатом для педагога является глубокое освоение студентами знаний, представленных на занятии, благодаря самостоятельному анализу и отработке ситуаций, а не простому конспектированию лекции.

Учеными выделяются три этапа внедрения метода case study. *На первом этапе* преподаватель демонстрирует конкретный случай или пример на занятии и предлагает студентам найти выход. Студенты активно участвуют в поиске решения, однако преподаватель самостоятельно анализирует ситуацию, раскрывает ее суть и предлагает оптимальное решение. Этот этап служит предварительной подготовкой к использованию метода. *Второй этап* предполагает, что преподаватель представляет проблему, а студенты самостоятельно или в группах ищут решение. После обсуждения вариантов, преподаватель анализирует ответы, объясняя их сильные и слабые стороны. Если оптимальное решение не найдено, он предлагает свой вариант. *На третьем этапе* происходит классическое применение кейсов. Работа с кейсом включает: 1. подготовку – преподаватель разрабатывает кейс, определяя проблему и задание; 2. самостоятельную работу студентов по изучению информации; 3. анализ в группах после самостоятельной подготовки. Завершающий этап – дискуссия, презентации групп, выводы, ответы на вопросы, подведение итогов и обобщение выводов [9, с. 822].

В таблице 1 представлено практическое применение трехуровневого подхода к внедрению технологии case study для формирования инклюзивных компетенций у будущих педагогов в конкретной последовательности этапов (таб. 1).

Представим детальное описание каждого из представленных выше этапов на примере конкретного кейса. На первом этапе студентам был предложен готовый кейс по теме «Мониторинг социально-психологических проблем развития детей с ОВЗ».

**Практическое применение технологии case study в конкретной
последовательности этапов**

Этапы работы	Действия студентов
<p>1. Разбор и поиск решения ситуационной задачи (кейса). <i>Цель этапа:</i> изучение и выделение проблемы, определение первопричины, поиск оптимального решения, его формулирование и обоснование.</p>	<p>Студенты изучают ситуационные задачи (кейсы), подготовленные преподавателем или опытным педагогом-куратором из коррекционной школы во время прохождения инклюзивной практики. Анализируют содержание, формулируют проблему, определяют ее причины, задают уточняющие вопросы. Осуществляют поиск оптимального решения, формулируют решение и обосновывают его.</p>
<p>2. Совместная разработка и первичная экспертная оценка ситуационной задачи (кейса). <i>Цель этапа:</i> обмен учебными материалами. Коллективное изучение и выделение проблемы, определение первопричины, поиск оптимального решения, его формулирование и обоснование, осуществление отбора необходимых диагностик, инклюзивных технологий и ассистивных средств, коллективная первичная экспертная оценка.</p>	<p>Разрабатывают ситуационные задачи (кейсы) в группе. Материалами могут служить ситуации, которые возникли в ходе прохождения инклюзивной практики, опыт педагога-наставника. Совместно формулируют заявленную в кейсе проблему, определяют ее первопричину, осуществляют поиск оптимального решения, обосновывают его. Коллективно отбирают необходимые диагностические методики, инклюзивные технологии и ассистивные средства. Вместе осуществляют первичную экспертную оценку ситуационной задачи (кейса).</p>
<p>3. Самостоятельная разработка и экспертная оценка ситуационной задачи (кейса). <i>Цель этапа:</i> презентация первичного профессионального опыта, самостоятельное изучение и выделение проблемы, определение первопричины, поиск оптимального решения, его формулирование и обоснование, осуществление отбора необходимых диагностик, инклюзивных технологий и ассистивных средств, индивидуальная первичная экспертная оценка.</p>	<p>Студент самостоятельно разрабатывает ситуационную задачу (кейс), моделируя проблемную ситуацию на основе первичного профессионального опыта и ситуаций, возникших в ходе инклюзивной практики. Самостоятельно формулирует заявленную в кейсе проблему, определяет ее первопричину, осуществляет поиск оптимального решения и обосновывает его. Сам отбирает необходимые диагностические методики, инклюзивные технологии и ассистивные средства. Осуществляет первичную экспертную оценку ситуационной задачи (кейса).</p>

Кейс. Ира Г., 8 лет, обучается в 1 классе общеобразовательной школы. Имеет логопедическое заключение: дизартрия, ОНР (3–4 уровень). Логопед отмечает остаточные явления недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов языковой системы. Нарушено звукопроизношение свистящих звуков. Нарушения звукослоговой структуры слова проявляются в различных вариантах искажения его звукозаполняемости как на уровне отдельного слога, так и слова. Наряду с этим отмечается недостаточная внятность, выразительность речи, нечеткая дикция. Девочка испытывает серьезные трудности в обучении, особенно в овладении чтением. Мотивация к обучению снижена.

В таблице 2 представлен первый этап практического применения технологии case study в подготовке будущих педагогов к инклюзии школьников (таб. 2 на стр. 42).

В таблице 3 представлен второй этап практического применения технологии case study в подготовке будущих педагогов к инклюзии школьников. Приведем кейс, коллективно составленный студентами на практическом занятии по теме «Проектирование

Первый этап практического применения технологии case study в подготовке будущих педагогов к инклюзии школьников

Этапы работы	Действия студентов
<p>1. Разбор и поиск решения ситуационной задачи (кейса).</p>	<p>Студенты изучают готовую ситуационную задачу (кейс), анализируют содержание. <i>Формулируют проблему:</i> девочка испытывает серьезные трудности в обучении, особенно в овладении чтением. <i>Определяют ее причины:</i> наличие речевой патологии (логопедическое заключение: дизартрия, ОНР (3–4 уровень)). <i>Отвечают на вопросы кейса:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Определите направления мониторинга социально-психологических проблем развития Иры Г.</i> Мониторинг социально-психологических проблем развития Иры Г. будет осуществляться по следующим направлениям: мониторинг особых образовательных потребностей; мониторинг результативности учебной деятельности обучающейся (в оценочные показатели входят текущие оценки по результатам контрольных срезов, тестов, итоговые оценки за четверть, полугодие и год по всем предметам); мониторинг психических процессов обучающейся, мотивации к обучению; мониторинг интеллектуального развития и социализации ребенка. 2. <i>Определите основного специалиста в соответствии с ведущим дефектом развития Иры Г.</i> Учитель-логопед. 3. <i>Укажите, какой вариант обучения по АООП может быть предложен Ире Г. на ПМПК.</i> Обучение по АООП (вариант 5.1.). <p><i>Осуществляют поиск оптимального решения, формулируют решение и обосновывают его.</i> Федеральная адаптированная основная образовательная программа для школьников с выраженными речевыми дефектами (вариант 5.1), утвержденная приказом Минпросвещения РФ №1025 от 24.11.2022 (в редакции от 17.07.2024), адресована ученикам с умеренно выраженными отклонениями в речевой и коммуникативной сфере, как в устной, так и в письменной форме. Вариант 5.1 подразумевает, что ученик с тяжелыми речевыми нарушениями получает образование, которое по своим конечным результатам полностью соответствует уровню образованности сверстников с нормальным развитием речи, находясь в том же образовательном пространстве и осваивая программу в те же сроки. Продолжительность освоения данной программы составляет 5 лет.</p>

и сопровождение индивидуального образовательного маршрута для лиц с ограниченными возможностями здоровья» (таб. 3).

Кейс. *Обучающийся Федор П. поступил в образовательную школу в 2023–2024 учебном году, в первый класс по варианту 2 АООП обучения детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Федор П. имеет тяжелую умственную отсталость. У школьника нарушены основные когнитивные процессы. Развитие устной и письменной речи сильно затруднено. Запоминание происходит на уровне механического повторения, зрительно-моторная координация существенно нарушена. Мальчику трудно выделить ключевые моменты ситуации, установить причинно-следственные связи и адаптировать усвоенные действия к новым условиям. Особенно сложно даются навыки, требующие мелкой моторики и точных движений. Нуждается в посторонней помощи при одевании и приеме пищи. Федор П. не способен созна-*

Второй этап практического применения технологии case study в подготовке будущих педагогов к инклюзии школьников

Этапы работы	Действия студентов
<p>2. Совместная разработка и первичная экспертная оценка ситуационной задачи (кейса).</p>	<p>Разрабатывают ситуационную задачу (кейс) в группе, коллективно анализируют содержание и <i>формулируют проблему</i>: в первый класс образовательной школы поступил Федор П. по варианту 2 АООП обучения детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). <i>Совместно определяют ее причины</i>: мальчик имеет тяжелую умственную отсталость.</p> <p><i>Коллективно составляют вопросы кейса и отвечают на них:</i></p> <p>1. <i>Какими средствами удовлетворяются особые образовательные потребности обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)?</i> Удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития обеспечивается: созданием оптимальных путей развития; использованием специфических методов и средств обучения; дифференцированным, «пошаговым» обучением; обязательной индивидуализацией обучения; формированием элементарных социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания; обеспечением присмотра и ухода за обучающимися; дозированным расширением образовательного пространства внутри организации и за ее пределами; организацией взаимодействия специалистов, участвующих в обучении и воспитании обучающегося, и его семьи, обеспечивающей особую организацию всей жизни обучающегося.</p> <p>2. <i>Раскройте основную цель реализации СИПР.</i> Целью реализации СИПР является обретение обучающимся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) таких жизненных компетенций, которые позволяют ему достигать максимально возможной самостоятельности в решении повседневных жизненных задач, обеспечивают его включение в жизнь общества на основе индивидуального поэтапного, планомерного расширения жизненного опыта и повседневных социальных контактов в доступных для каждого обучающегося пределах.</p> <p>3. <i>Каким образом осуществляется текущая, промежуточная (годовая) и итоговая аттестация обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), с тяжелыми и множественными нарушениями развития?</i> Текущая аттестация обучающихся включает в себя полугодовое оценивание результатов освоения СИПР, разработанной на основе АООП образовательной организации. Промежуточная (годовая) аттестация представляет собой оценку результатов освоения СИПР и развития жизненных компетенций ребенка по итогам учебного года. Для организации аттестации обучающихся рекомендуется применять метод экспертной группы (на междисциплинарной основе). Предметом итоговой оценки должно быть достижение результатов освоения СИПР последнего года обучения и развития жизненной компетенции обучающихся.</p> <p><i>Осуществляют поиск оптимального решения, формулируют решение и обосновывают его:</i> учебное заведение разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (СИПР). Данная программа реализуется с учетом особых образовательных потребностей каждого конкретного ученика.</p> <p>Коллективно делают подборку / картотеку диагностических методик, составляют список инклюзивных технологий для обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и ассистивных средств.</p> <p>Коллективно осуществляют первичную экспертную оценку.</p>

тельно контролировать свои эмоции во время организованной деятельности, что часто проявляется в негативном поведении. Устойчивая мотивация и потребность в какой-либо деятельности отсутствует.

В таблице 4 представлен третий этап практического применения технологии case study в подготовке будущих педагогов к инклюзии школьников. Приведем кейс, самостоятельно составленный студентом на практическом занятии по теме «Мониторинг инклюзивного процесса в образовании» (таб. 4).

Кейс. Маша Т., 9 лет, обучается во 2 классе общеобразовательной школы по АООП (вариант 5.1.). Имеет логопедическое заключение: дизартрия, ОНР (3–4 уровень), дислексия. Логопед отмечает остаточные явления недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фоне-

Таблица 4

Третий этап практического применения технологии case study в подготовке будущих педагогов к инклюзии школьников

Этапы работы	Действия студентов
<p>3. Самостоятельная разработка и экспертная оценка ситуационной задачи (кейса).</p>	<p>Студент самостоятельно разрабатывает ситуационную задачу (кейс), анализирует содержание и <i>формулирует проблему</i>: Маша Т., 9 лет, обучается во 2 классе общеобразовательной школы по АООП (вариант 5.1.). <i>Сам определяет ее причины</i>: девочка имеет логопедическое заключение: дизартрия, ОНР (3–4 уровень), дислексия. <i>Составляет вопросы к кейсу и отвечает на них</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Определите направления педагогического мониторинга Маши Т.</i> Мониторинг будет осуществляться по трем направлениям: мониторинг результативности учебной деятельности обучающейся (в оценочные показатели входят текущие оценки по результатам контрольных срезов, тестов, итоговые оценки за четверть, полугодие и год по всем предметам); мониторинг психических процессов обучающегося, мотивации к обучению; мониторинг интеллектуального развития и социализации ребенка. 2. <i>Определите спектр динамической информации, который можно получить в процессе педагогического мониторинга Маши Т.</i> В процессе мониторинга можно получить динамическую информацию: каковы особые образовательные потребности обучающейся; результативность учебной деятельности обучающейся; наличие динамики психических процессов обучающейся; особенности взаимодействия между участниками инклюзивного обучения; степень информированности родителей ученика о концепции инклюзивного образования; степень согласия родителей с текущей ситуацией; наличие и качество методической поддержки в учебном заведении. 3. <i>Укажите, на что ориентирован педагогический мониторинг инклюзивного процесса в образовании.</i> Результаты аналитического мониторинга направлены на разработку и реализацию решений для минимизации потенциальных рисков, связанных с планируемыми преобразованиями. <i>Самостоятельно осуществляет поиск оптимального решения, формулирует решение и обосновывает его</i>: обучение по АООП (вариант 5.1.). Сам делает подборку / картотеку диагностических методик, список инклюзивных технологий для обучающегося с речевыми нарушениями и ассистивных средств. Осуществляет самостоятельную первичную экспертную оценку.

матических компонентов языковой системы. Выраженных нарушений звукопроизношения нет. Нарушения звукослоговой структуры слова проявляются в различных вариантах искажения его звуконаполняемости как на уровне отдельного слога, так и слова. Наряду с этим отмечается недостаточная внятность, выразительность речи, нечеткая дикция, создающие впечатление общей смазанности речи.

Таким образом, case study представляют собой универсальный инструмент для формирования профессиональных компетенций, что обусловлено высоким потенциалом метапредметности и профессиональной направленности метода. Его можно охарактеризовать как «ориентированный на профессию». Case study позволяет научиться применять теоретические знания в контексте реальных ситуаций, которые могут возникнуть в будущей педагогической деятельности в условиях инклюзии, способствуя глубокому усвоению знаний и умений в области анализа информации, имеющей профессиональную значимость.

Применение case study требует значительных усилий. Работа включает несколько ключевых моментов: подготовка кейса преподавателем, самостоятельная работа студентов с материалом, анализ практической ситуации в малых группах, межгрупповая дискуссия и подведение итогов.

Популярность case study объясняется тем, что в работе учителя часто возникают нетривиальные и неожиданные проблемы. Особенно это характерно для педагогов, работающих в условиях инклюзии. Для разрешения таких проблем недостаточно стандартных методов, требуется педагогическая интуиция и спонтанность в профессиональных действиях. Умение справляться с подобными ситуациями во многом определяется профессиональной готовностью педагога к педагогической деятельности в условиях инклюзии.

Список литературы

1. Ахроров Х.Х., Аскарьянц В.П., Мустакимова Ф.А., Бабаджанова Ф.А. Кейс-технология как средство развития творческих способностей студентов // Теория и практика современной науки. 2018. №10(40). С. 21–23.
2. Быстрицкая Е.В., Ядрышников К.С. Методический инструментарий инновационных технологий в образовании (на примере кейс-метода) // Вестник Мининского университета. 2015. №1(9). С. 13.
3. Велиева Н.О. некоторых моментах использования метода кейсов в обучении иностранному языку // Проблемы современной науки и образования. 2016. №12(54). С. 104–108.
4. Гасанова С.С. Кейс-технология в практике высшего образования // Управление инновациями: теория, методология, практика. 2013. №7. С. 153–157.
5. Голубева Н.В. Кейс-метод в оценке профессиональных и социально-психологических компетенций персонала // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. №7. С. 81–92.
6. Ефимова Г.З., Волосникова Л.М., Огороднова О.В. Гендерное измерение инклюзии: кейс университетов Западной Сибири // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. №2. С. 77–88.
7. Загвязинский В.И. О системном подходе к реформированию отечественного образования // Педагогика. 2016. №1. С. 12–18.
8. Зайцев В.С. Кейсовое обучение студентов в вузе: учебно-методическое пособие. Челябинск, 2018.
9. Камалова Э.К. Кейс-метод в рамках реализации ФГОС ООО и ФГОС ВПО по подготовке студентов-бакалавров // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. Т. 17. №1-4. С. 821–823.
10. Коротков А.М., Земляков Д.В., Карпушова О.А. Методика подготовки педагогов к профессиональной деятельности в сетевом формате в условиях интеграции педагогического вуза с региональной системой образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. №8(171). С. 4–11.

1. Ahrorov H.H., Askar'yanc V.P., Mustakimova F.A., Babadzhanova F.A. Kejs-tehnologiya kak sredstvo razvitiya tvorcheskikh sposobnostej studentov // Teoriya i praktika sovremennoj nauki. 2018. №10(40). S. 21–23.
2. Bystrickaya E.V., Yadryshnikov K.S. Metodicheskij instrumentarij innovacionnyh tekhnologij v obrazovanii (na primere kejs-metoda) // Vestnik Mininskogo universiteta. 2015. №1(9). S. 13.
3. Velieva N.O. nekotoryh momentah ispol'zovaniya metoda kejsov v obuchenii inostrannomu yazyku // Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2016. №12(54). S. 104–108.
4. Gasanova S.S. Kejs-tehnologiya v praktike vysshego obrazovaniya // Upravlenie innovacijami: teoriya, metodologiya, praktika. 2013. №7. S. 153–157.
5. Golubeva N.V. Kejs-metod v ocenke professional'nyh i social'no-psihologicheskikh kompetencij personala // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2013. №7. S. 81–92.
6. Efimova G.Z., Volosnikova L.M., Ogorodnova O.V. Gendernoe izmerenie inklyuzii: kejs universitetov Zapadnoj Sibiri // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2018. T. 23. №2. S. 77–88.
7. Zagvyazinskij V.I. O sistemnom podhode k reformirovaniyu otechestvennogo obrazovaniya // Pedagogika. 2016. №1. S. 12–18.
8. Zajcev V.S. Kejsovoe obuchenie studentov v vuze: uchebno-metodicheskoe posobie. Chelyabinsk, 2018.
9. Kamalova E.K. Kejs-metod v ramkah realizacii FGOS OOO i FGOS VPO po podgotovke studentov-bakalavrov // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. 2015. T. 17. №1-4. S. 821–823.
10. Korotkov A.M., Zemlyakov D.V., Karpushova O.A. Metodika podgotovki pedagogov k professional'noj deyatel'nosti v setevom formate v usloviyah integracii pedagogicheskogo vuza s regional'noj sistemoj obrazovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. №8(171). S. 4–11.



The use of educational technology 'case study' in training of future teachers to school children inclusion

The study of use of case study method in the professional training of future teachers to work in inclusive education is presented. There are given the results of study of theoretical material and practical experience associated with the use of potential of case study method. The concept of a three-level approach to the implementation of case study technology for the development of inclusive competencies of future teachers is substantiated. The practical use of this technology in the concrete sequence of stages is demonstrated.

Key words: case study, cases, professional training, future teachers, readiness to school children inclusion, inclusion, inclusive education.

(Статья поступила в редакцию 04.04.2025)

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРЕДМЕТНЫХ ЗАДАЧ И КЕЙС-МЕТОДА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ (на примере темы «Множества» для профиля «Начальное образование»)

Исследуется роль и значение учебно-предметных задач в образовательном процессе, особенно в контексте цифрового обучения. Особое внимание уделяется кейс-методу как эффективному способу использования учебно-предметных задач. Приводится пример кейса по теме «Множества» для профиля «Начальное образование». Учитывая рост эффективности электронных образовательных ресурсов, кейс представлен в цифровом формате с применением гипертекстовых ссылок. Модель гипертекстового кейса служит прототипом для создания электронного ресурса, где учебно-предметные задачи представлены в виде гипертекста.



Ключевые слова: *учебно-предметная задача, учебная задача, система задач, кейс-метод, кейс, построение кейса, применение кейса, работа с кейсом, учебный текст, модель кейса, введение нового множества, множества чисел, методика использования кейса, высшее образование, начальное образование.*

Несмотря на разнообразие цифровых образовательных средств, многие из них основываются на принципах традиционной дидактики, где ключевым является принцип наглядности. Этот принцип, по мнению В.В. Давыдова, может приводить к дефицитам мышления у студентов. В противовес данному принципу он предлагает принцип предметности, который акцентирует внимание на действиях с учебным материалом, моделирующих внутренние свойства объектов усвоения. Это позволяет лучше ориентироваться в практических задачах. Следование принципу предметности в цифровом обучении побуждает педагогов создавать уникальные учебно-предметные задачи, которые акцентируют знаково-символические функции и способствуют формированию понятийного мышления в конкретной области знаний [2].

Учебная задача занимает особое место в структуре учебной деятельности. Многие ученые исследовали ее особенности, общедидактическую роль и содержание. Понятие «учебная задача» многогранно, в научных трудах подробно описаны роль в структуре образовательного процесса, составные элементы, типологии учебных задач (Л.М. Фридман, Г.А. Балл, А.З. Зак). В рамках теории дидактики учебная задача – вектор деятельности. Учебной задаче присуще предметное содержание: числовые данные, лингвистические составляющие, теоретические данные, информация из разных научных областей. Также учебная задача всегда имеет известное и неизвестное, два компонента, которые взаимодействуют друг с другом, вызывая противоречие, несогласованность. Известное и неизвестное приводит студента к необходимости поиска новых знаний, их упорядочиванию, согласованию, открытию и освоению новых способов действия [1; 3; 12].

Методический аппарат использования учебно-предметных задач состоит из ряда средств решения: идеальные средства (знания), материальные средства (инструменты, материалы), материализованные средства (тексты, формулы, схемы). В плане урока учебные задачи могут быть применимы на разных этапах (или на всех): задача, пред-



Рис. 1. Структура учебно-предметной задачи

шествующая объяснению новой темы; задача для самостоятельного открытия нового знания; задача, применимая для проверки нового знания или способа действия (закрепление); задача, которую необходимо решить вне занятия.

Используя таксономию В.Я. Ляудис, учебные задачи можно категоризировать по формированию когнитивных способностей: воспроизведение знаний, использование простых и сложных мыслительных действий, порождение продуктивных мыслительных действий, тренировка продуктивного мышления, включение рефлексии [7].

Также задачи как средство обучения выполняют различные функции: обучение конкретной деятельности, формирование знаний и умений, развитие качеств мышления, воспитание, обучение представлению явлений окружающего мира. Задачи могут быть материально направленными (предмет задачи материален) или информационными (модель, описание, изображение, образ в сознании), учебно-тренировочными или поисковыми. В аспекте развивающего обучения используют конкретно-практические задачи, учебные задачи, проектные задачи. Типологий учебных задач много, но ориентироваться необходимо на цель и планируемые результаты обучения [12].

Охарактеризовать задачу возможно по валидности и объективности, доступности, многоуровневости, модульности. С точки зрения психолого-педагогической обоснованности использования той или иной задачи необходимо учитывать интересы студентов, эмоциональный окрас, возрастные особенности, зоны ближайшего развития.

Методическая часть использования учебно-предметной задачи основана на определении места в учебной программе курса, планируемом результате, уровне сложности, использовании формы выполнения, критериях оценивания результатов, ограничении времени выполнения и дополнительных материалах. В итоге, структура учебной задачи имеет следующий вид (рис. 1) [1].

Учебно-предметные задачи – это задачи, направленные на изучение конкретного предмета и помогающие учащимся освоить его содержание. Они могут включать в себя:

1. *Задачи на понимание:* формулировка вопросов, которые требуют осмысления материала (например, объясните основные концепции темы).



Рис. 2. Этапы решения учебно-предметной задачи

2. *Практические задачи*: задания, требующие применения теоретических знаний на практике (например, решение математических уравнений или выполнение лабораторных работ).

3. *Творческие задачи*: задания, которые побуждают студентов к творческому подходу и оригинальному мышлению (например, написание эссе или создание проекта).

4. *Исследовательские задачи*: задания, связанные с проведением исследований или анализа информации (например, работа с научными статьями или сбор данных).

5. *Командные задачи*: задания, которые требуют сотрудничества и работы в группе (например, групповые проекты или дискуссии).

6. *Критическое мышление*: задачи, побуждающие студентов анализировать информацию и делать выводы (например, обсуждение различных точек зрения на проблему) [1].

Эти задачи помогают углубить понимание предмета и развить ключевые умения, необходимые для успешного обучения. Методика использования учебно-предметных задач включает в себя несколько ключевых этапов и подходов, которые помогают эффективно интегрировать такие задачи в образовательный процесс. Эти шаги помогут эффективно использовать учебно-предметные задачи для достижения образовательных целей и повышения мотивации учащихся. Процесс решения задачи описывает Л.М. Фридман, разделяя его на этапы (рис. 2).

Учебная задача, как отмечает А.М. Новиков, представляет собой неделимую единицу учебного процесса [5]. Каждая тема, раздел и содержание учебного курса состоят из учебно-предметных задач. Система взаимосвязанных учебно-предметных задач – эффективное средство предметного и метапредметного содержания. Проектирование занятия по теме «Множества» не может быть осуществлено без учебно-предметных за-

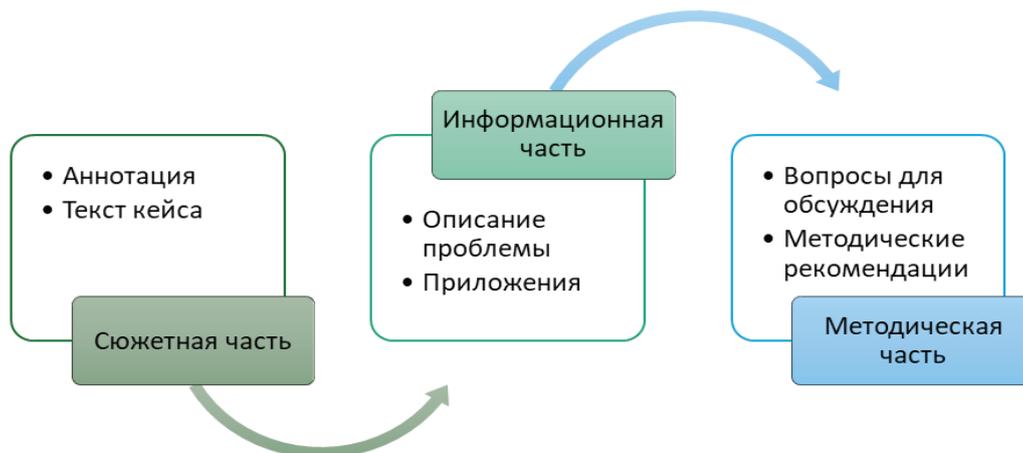


Рис. 3. Элементы кейса

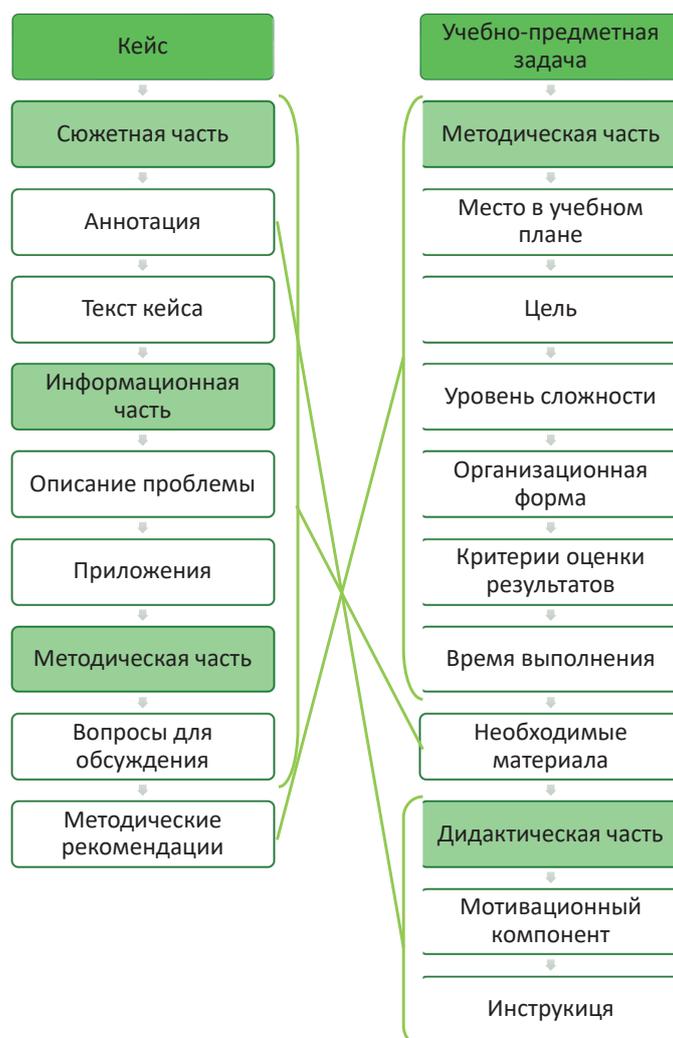


Рис. 4. Сопоставления структуры кейса и учебно-предметной задачи

дач. Для составления системы задач по данной теме необходимо выбрать эффективный метод использования таких задач, например, кейс-метод [14].

Кейс – это представление типичной жизненной ситуации, основанной на определенной проблеме. Кейс-метод – это метод обучения, который использует реальные ситуации для активного обучения. Он направлен на исследование конкретных случаев из будущей профессиональной деятельности студентов, что делает его частью ситуационного обучения. Кейс включает специально подготовленные учебные материалы, которые студенты используют для самостоятельной работы [8].

При подготовке студентов используются те кейсы, которые оптимально сочетают теорию и практику. Анализ ситуации, оценивание альтернативы, выбор оптимального варианта и планирование его осуществления – эти умения развиваются с помощью применения метода кейсов. Если в течение учебного цикла такой подход применяется многократно, то у обучающегося вырабатываются устойчивые умения решения практических задач [11].

Кейс состоит из нескольких частей: 1) *сюжетная часть* описывает реальную ситуацию и проблему; 2) *информационная часть* включает вспомогательные материалы, такие как конспекты, инфографика и ссылки на ресурсы, которые помогают углубить понимание темы; 3) *методическая часть* содержит задания и вопросы, направленные на решение проблемы, в нее также можно включить задания для самоконтроля и самооценки. Таким образом, каждая часть кейса выполняет свою функцию, способствуя более глубокому изучению темы [4]. Три части кейса состоят из элементов, представленных на рисунке 3 (рис. 3).

Аннотация кратко описывает суть кейса, его проблему, цели и аудиторию, для которой кейс предназначен. Текст кейса – это основная часть, которую создает автор. Сюжет должен быть современным, увлекательным и целесообразным. Описание проблемы включает краткую информацию о ситуации или характеристики более мелких проблем, которые помогают обучающимся понять основную проблему. Кейс может содержать альтернативные решения. Приложения дополняют кейс, предоставляя обучающимся дополнительные материалы и знания для поиска решения. Приложения можно включить в основной текст кейса с помощью гипертекстовой технологии, а связь между главным корпусом текста и другими частями кейса осуществляется через ссылки. Ссылки в гипертексте также являются полезным инструментом для предоставления разноуровневых подсказок. Вопросы для обсуждения – набор заданий, направленных на решение выявленной проблемы. В результате, структура кейса и методика использования учебно-предметных задач представляется в логической схеме (рис. 4).

Таким образом, данная схема представляет учебно-предметную задачу в более развернутом плане, но в тоже время методические рекомендации подробно представлены через характеристики учебно-предметной задачи. Аннотация кейса будет включать мотивационный компонент и инструкцию к задаче. Основываясь на данной схеме, составим кейс для изучения множеств. Например, представление кейса по теме «Множества и операции над ними». Для этого необходимо создать сюжетную часть – задачу, основанную на реальной ситуации. Важно определить, сколько действий будет в решении; каждое действие должно приводить к результату, соответствующему методической схеме решения учебно-предметной задачи. Используя структуру кейса, необходимо прописать каждый шаг алгоритма предполагаемого решения проблемной ситуации.

Сюжетная часть

Аннотация:

Кейс представляет собой реальную ситуацию, в которой необходимо применить знания о множествах и операциях над ними для решения практической задачи.

Текст кейса:

Кейс «Цветы»

Ольга Ивановна, учительница начальных классов, планирует посадить на школьном участке цветы. Она хочет посадить розы, тюльпаны и нарциссы. У нее есть три клумбы: прямоугольная, круглая и треугольная.

Ольга Ивановна знает, что:

- На прямоугольной клумбе она может посадить только розы.
- На круглой клумбе можно посадить розы и нарциссы.
- На треугольной клумбе можно посадить тюльпаны и нарциссы.

Ольга Ивановна хочет посадить на каждой клумбе не менее 5 цветов. Помогите ей составить план посадки цветов, используя знания о множествах и операциях над ними.

Информационная часть

Описание проблемы:

Необходимо составить план посадки цветов на трех клумбах, учитывая ограничения по типам цветов на каждой клумбе и минимальное количество цветов на каждой клумбе.

Приложение:

Информация о множествах и операциях над ними [9]:

Множество – совокупность некоторых объектов, рассматриваемая как единое целое.

Операции над множествами:

- Пересечение множеств А и В ($A \cap B$) – это множество, содержащее те и только те элементы, которые принадлежат множеству А и множеству В.
- Объединение множеств А и В ($A \cup B$) – это множество, содержащее те и только те элементы, которые принадлежат множеству А или множеству В.
- Разность множеств А и В ($A \setminus B$) – это множество, содержащее те и только те элементы, которые принадлежат множеству А и не принадлежат множеству В.

Множества:

- R – множество роз.
- T – множество тюльпанов.
- N – множество нарциссов.
- Прямоугольная клумба – множество цветов, которые можно посадить на прямоугольной клумбе: R.
- Круглая клумба – множество цветов, которые можно посадить на круглой клумбе: $R \cup N$ (объединение множеств роз и нарциссов).
- Треугольная клумба – множество цветов, которые можно посадить на треугольной клумбе: $T \cup N$ (объединение множеств тюльпанов и нарциссов).

Методическая часть

Вопросы для обсуждения:

1. Какие множества описывают типы цветов, которые можно посадить на каждой клумбе?
2. Какое множество представляет собой множество всех цветов, которые Ольга Ивановна может посадить?
3. Какое множество представляет собой множество цветов, которые могут быть посажены на прямоугольной клумбе?
4. Какое множество представляет собой множество цветов, которые могут быть посажены на круглой клумбе?
5. Какое множество представляет собой множество цветов, которые могут быть посажены на треугольной клумбе?
6. Как составить план посадки цветов, используя операции над множествами?

Методические рекомендации:

- Начать с определения множеств, описывающих типы цветов для каждой клумбы.
- Использовать операции объединения и пересечения множеств для определения множества всех возможных вариантов посадки цветов.

- Использовать операции разности множеств для исключения вариантов, не удовлетворяющих условиям задачи.
- Составить план посадки цветов, который удовлетворяет всем условиям задачи.

В методических рекомендациях педагог предлагает решить похожие задачи, но уже применяя новое множество.

При организации работы над кейсом любого типа важно ориентировать детей на определенный план:

1. Анализ ситуации и определение проблемы: чтение кейса, выполнение первого задания.
2. Определение возможных способов решения проблемы: обсуждение остальных заданий в группах или поиск метода решения самостоятельно.
3. Выбор метода решения: обращение к теоретическому материалу, анализ всех способов решения и выбор наиболее оптимального.
4. Описание задачи на математическом языке: составление примеров, выполнение вычислений.
5. Получение решения проблемы: обсуждение решений в группе, с учителем.
6. Проверка решения на адекватность.

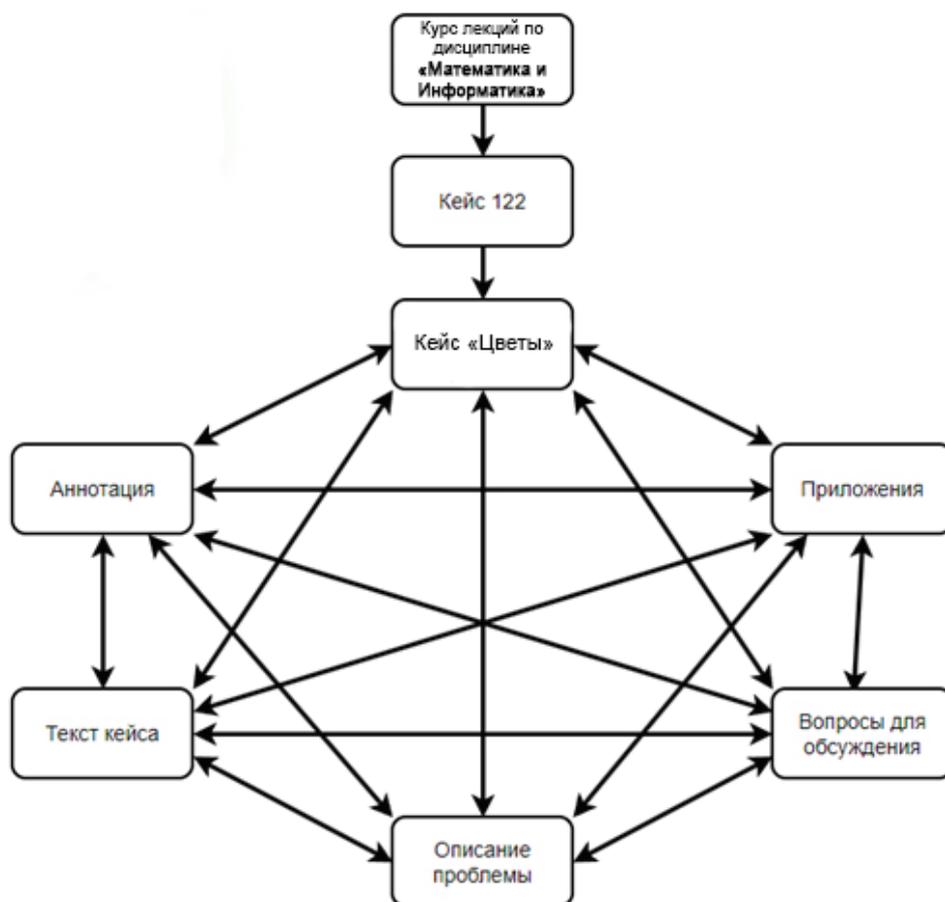


Рис. 5. Гипертекстовая структура кейса «Цветы»

Для более продуктивного изучения кейса, анализа проблемной ситуации и использования вспомогательного материала используем гипертекст как оболочку. В созданной модели кейса информация представлена нелинейно, каждый элемент связан с другими с помощью ссылок. Так как данная гипертекстовая система является закрытой, то использование кейса не требует подключения к интернету. Узлы и окрестности узлов, а также маршруты передвижения представлены на рисунке 5 [13] (рис. 5 на стр. 53).

Гипертекст предоставляет студентам широкие возможности для познавательной деятельности и признан теоретиками как эффективный инструмент обучения. Он способствует активной метакогнитивной обработке информации, направленной на интеграцию знаний и улучшение понимания. Гипертекст предлагает обширное пространство для исследований, переосмысления и интеграции данных.

Таким образом, при решении кейса студенты получают необходимые материалы, с которыми начинают работать. В сюжетной части обучающиеся в первую очередь знакомятся с аннотацией: этот компонент направлен на мотивацию изучить кейс и расширить уже изученные теории множеств на основе возникшей проблемной ситуации; поставить для себя определенные цели достижения образовательного результата после решения заданий кейса. Затем студенты переходят к тексту кейса: выявление проблем (которые можно обнаружить в тексте с помощью стратегий смыслового чтения), поиск вариантов их решения в разных числовых множествах, использование понятия новых чисел для выбора оптимального решения. В информационной части кейса студенты работают с заданиями к кейсу, подтверждают и дополняют список проблем, возвращаются к возможным решениям; представляют информацию в другом виде, например, графическом для лучшего представления множеств; сравнивают полученные результаты с результатами других обучающихся; создают общий алгоритм действий при решении заданий с числами нового числового множества; выявляют свойства нового числового множества. В приложении студенты получают историческую справку о теории множеств. В методической части студенты обнаруживают практические задачи той же направленности, где необходимо применить полученные знания, то есть использовать числа нового множества, а также описание использования кейса с точки зрения методики обучения.

Модель гипертекстового кейса служит прототипом для создания электронного ресурса, где учебно-предметные задачи представлены в виде гипертекста. Создание электронного сборника кейсов на основе модели гипертекстового кейса в рамках использования учебно-предметных задач позволит внедрить кейс-метод в образовательный процесс, обновить классические формы и методы работы на практических занятиях, оживить методику преподавания различных дисциплин и подготовить будущих учителей к профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М., 1990.
2. Бармина В.Я. Учебная задача в структуре учебной деятельности: от теории к практике // Нижегородское образование. 2022. №5. С. 84–89.
3. Высоцкая Е.В., Лобанова А.Д., Янишевская М.А. К вопросу о постановке и решении учащимися учебно-предметной задачи в цифровой модельной среде // Давыдовские чтения: сборник тезисов участников II Международной научно-практической конференции, Москва, 12–13 сентября 2022 года. М., 2022. С. 233–235.
4. Зак А.З. Как определить уровень развития мышления школьника. М., 1982.
5. Махотин Д.А. Метод анализа конкретных ситуаций (кейсов) как педагогическая технология // Вестник РМАТ. 2014. С. 94–98.
6. Новиков А.М. Методология образования. М., 2006.
7. Пичугина Г.А., Бондарчук А.И., Структура обучающего кейса в организации учебного процесса // Гуманитарные балканские исследования. 2019. №2(4). С. 5–7.
8. Полянина О.И. Психология и методика педагогической деятельности. Методика преподавания психологии: учебно-методическое пособие. Пермь, 2020.

9. Стойлова Л.П. Теоретические основы начального курса математики: учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования. М., 2014.
10. Стрекалова Н.Д., Беляков В.Г. Разработка и применение учебных кейсов: практическое руководство. СПб., 2013.
11. Сырымбетова Л.С., Садыкова А.Е. Методы функциональной грамотности чтения: зарубежный опыт // Молодой ученый. 2019. С. 622–625.
12. Фридман Л.М., Турецкий Е.Н. Как научиться решать задачи: книга для учащихся старших классов средней школы. М., 1989.
13. Atzenbeck C., Nürnberg P.J. Hypertext as method in proceedings of the 30th ACM conference on hypertext and social media (HT '19) // Association for Computing Machinery. 2019. P. 29–38.
14. Noor K.B.M. Case study: A strategic research methodology // Am. J. Appl. Sci. 2008. №5. P. 1602–1604.

* * *

1. Ball G.A. Teoriya uchebnyh zadach: psihologo-pedagogicheskij aspekt. M., 1990.
2. Barmina V.Ya. Uchebnaya zadacha v strukture uchebnoj deyatel'nosti: ot teorii k praktike // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2022. №5. S. 84–89.
3. Vysockaya E.V., Lobanova A.D., Yanishevskaya M.A. K voprosu o postanovke i reshenii uchashchimisya uchebno-predmetnoj zadachi v cifrovoj model'noj srede // Davydovskie chteniya: sbornik tezisov uchastnikov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Moskva, 12–13 sentyabrya 2022 goda. M., 2022. S. 233–235.
4. Zak A.Z. Kak opredelit' uroven' razvitiya myshleniya shkol'nika. M., 1982.
5. Mahotin D.A. Metod analiza konkretnyh situacij (kejsov) kak pedagogicheskaya tekhnologiya // Vestnik RMAT. 2014. S. 94–98.
6. Novikov A.M. Metodologiya obrazovaniya. M., 2006.
7. Pichugina G.A., Bondarchuk A.I., Struktura obuchayushchego kejsa v organizacii uchebnogo processa // Gumanitarnye balkanskije issledovaniya. 2019. №2(4). S. 5–7.
8. Polyanina O.I. Psihologiya i metodika pedagogicheskoy deyatel'nosti. Metodika prepodavaniya psihologii: uchebno-metodicheskoe posobie. Perm', 2020.
9. Stojlova L.P. Teoreticheskie osnovy nachal'nogo kursa matematiki: uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdenij srednego professional'nogo obrazovaniya. M., 2014.
10. Strekalova N.D., Belyakov V.G. Razrabotka i primenenie uchebnyh kejsov: prakticheskoe rukovodstvo. SPb., 2013.
11. Syrymbetova L.S., Sadykova A.E. Metody funkcional'noj gramotnosti chteniya: zarubezhnyj opyt // Molodoy uchenyj. 2019. S. 622–625.
12. Fridman L.M., Tureckij E.N. Kak nauchit'sya reshat' zadachi: kniga dlya uchashchihsya starshih klassov srednej shkoly. M., 1989.



***Methodology of use of learning and subject tasks and case method
in the process of organization of future teachers training
(at the example of the theme “Sets” for the profile “Primary education”)***

The role and significance of learning and subject tasks in the educational process, especially in the context of digital education, is studied. The case method as an efficient way of use of educational and subject tasks is emphasized. There is given the example of a case to the topic “Sets” for the profile “Primary education”. Taking into consideration the growth of efficiency of electronic educational resources, the case is presented in the digital format with the use of hypertext links. The model of hypertext case is considered as the prototype for the creation of electronic resources where learning and subject tasks are presented in the kind of hypertext.

Key words: *learning and subject task, learning task, tasks system, case method, case, case formation, use of case, work with case, educational text, case model, introduction of new set, set of numbers, teaching methods of case usage, higher education, primary education.*

(Статья поступила в редакцию 02.04.2025)

**ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОЦЕНКИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
УЧИТЕЛЯ ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
МЕТОДИЧЕСКОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ**

Описывается инструментарий оценки развития цифровых компетенций учителя методом анализа профессиональной методической документации. Основное внимание уделено диагностике на основе технологических карт уроков и листов самоанализа занятий, позволяющей всесторонне оценивать прогресс методического совершенствования цифровых компетенций педагогов.



Ключевые слова: *цифровизация образования, цифровая компетентность учителя, инструментарий оценивания, цифровая образовательная среда, анализ урока.*

Современная система образования предъявляет высокие требования к профессиональным качествам учителя, среди которых особое место занимают цифровые компетенции. Их развитие связано с необходимостью активного использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. Для обеспечения качественного формирования и мониторинга развития цифровых компетенций важна надежная система оценки, основанная на анализе реальных педагогических практик. Подходы к оценке цифровой компетентности педагогов требуют особого внимания. Надежность и валидность соответствующих исследований определяются множеством аспектов, включая репрезентативность выборочной совокупности, методику оценки (самооценивание или экспертиза), а также методы сбора данных. Согласимся с мнением С.В. Алексеева и С.А. Боголепова, ученых Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования о том, что «при проведении исследования с использованием цифровых инструментов в нем не смогут принять участие педагоги, которые не обладают цифровыми компетенциями в достаточной степени» [2, с. 75].

В данном исследовании рассмотрим инструментарий оценки уровня сформированности цифровых компетенций учителя посредством анализа профессиональной методической документации.

Основным методом исследования является сравнительный анализ результатов двух диагностических методов оценки развития цифровых компетенций учителей информатики: диагностики цифровых компетенций учителя на основе мини-кейсов (разработана в АППО Санкт-Петербурга О.Н. Шиловой, Е.Ю. Игнатъевой), методического анализа разрабатываемой учителем профессиональной документации. Обе диагностики применялись на этапах констатирующего и контрольного экспериментов по развитию цифровых компетенций учителя в процессе проектирования урока с применением электронного конструктора «Лучший цифровой урок» [5].

Наиболее крупными российскими исследованиями по проблеме оценки цифровых компетенций учителей являются:

1. Исследование «Цифровая компетентность российских педагогов» (2013 г.) под руководством Г.У. Солдатовой, в котором приняли участие 450 педагогов системы общего образования из 6 регионов Российской Федерации. Результаты проведенного ис-

следования демонстрируют, что общий индекс цифровой компетентности (ИЦК) среди российских педагогов превышает аналогичный показатель у учащихся и их родителей. В частности, уровень ИЦК у педагогов составляет 38,22%, тогда как у родителей – 31,14%, а у подростков – 32,26%. При этом выявлено, что наивысшие значения ИЦК наблюдаются у учителей информатики (44%), в то время как у предметников этот показатель находится приблизительно на одном уровне с учениками (34–35%) [6].

2. Исследование НАФИ «Цифровая грамотность российских педагогов» (2019 г.) охватило 555 учителей. Результаты показали высокий уровень цифровой грамотности педагогов: средний балл составил 87 из 100, что на 35 баллов превосходит общероссийский показатель. Во второй части исследования анализировался уровень использования цифровых технологий педагогами в образовательной практике. Вопросы разрабатывались на основе DigCompEdu и адаптировались для российской системы образования. Результаты указывают на средний уровень цифровых навыков педагогов (48 из 88 баллов) [1].

3. Тестирование «Цифровые компетенции педагога» (2020 г.) на платформе «Яндекс Учитель» охватило 63365 педагогов. Задания включали практические кейсы, связанные с деятельностью школьных учителей. Результаты показали, что 0,18% участников набрали 0–25 баллов, 13,20% – 25–50 баллов, 60,66% – 50–75 баллов, 25,96% – 75–100 баллов. Тестирование позволило оценить знания педагогов о цифровых инструментах, однако не отразило применение этих знаний в образовательном процессе [4].

Ряд исследователей уделили значительное внимание вопросу диагностики развития цифровых компетенций. Согласимся с мнением О.Н. Шиловой и Е.Ю. Игнатъевой, заключающееся в том, что «при выборе диагностического инструментария оценки цифровых компетенций учителя необходимо учитывать непротиворечивость подходов, объединяющих требования общества и государства к цифровым компетенциям современного учителя и модель цифровых компетенций ЕС» [7, с. 102].

В рамках настоящего исследования предлагается дополнить трехчастную классификацию диагностического инструментария, предложенную О.Н. Шиловой и Е.Ю. Игнатъевой, введением четвертой группы. основополагающим критерием данной систематизации выступает уровень доказательности степени сформированности цифровых компетенций. Далее представим четыре группы указанного выше диагностического инструментария (первые три группы представлены в исследованиях О.Н. Шиловой и Е.Ю. Игнатъевой, четвертая группа – нами):

1. тесты для оценки знаний о цифровизации образования (выбор правильных технических действий или их последовательности);
2. самооценка учителей;
3. тест с практическими кейсами (профессиональными ситуациями), часто встречающимися в работе учителя;
4. анализ профессиональной методической документации (технологических карт уроков и листов самоанализа уроков).

Инструментарий первого типа опирается лишь на знаниевый компонент, не учитывая деятельностный. Инструментарий второго типа влечет за собой большую степень погрешности результатов в связи с низкой степенью объективности самооценки. Третий инструментарий максимально приближен к профессиональной действительности. Четвертый инструментарий дополняет предыдущую диагностику, анализируя непосредственно педагогическую практику учителя.

Далее подробно опишем инструментарий четвертой группы и сравним достигнутые при его применении результаты с результатами, полученными в ходе применения третьей группы инструментария (в работе использовалась диагностика цифровых компетенций учителя на основе мини-кейсов, разработанная в АППО Санкт-Петербурга О.Н. Шиловой, Е.Ю. Игнатъевой [7]). Критерии методического анализа разрабатыва-

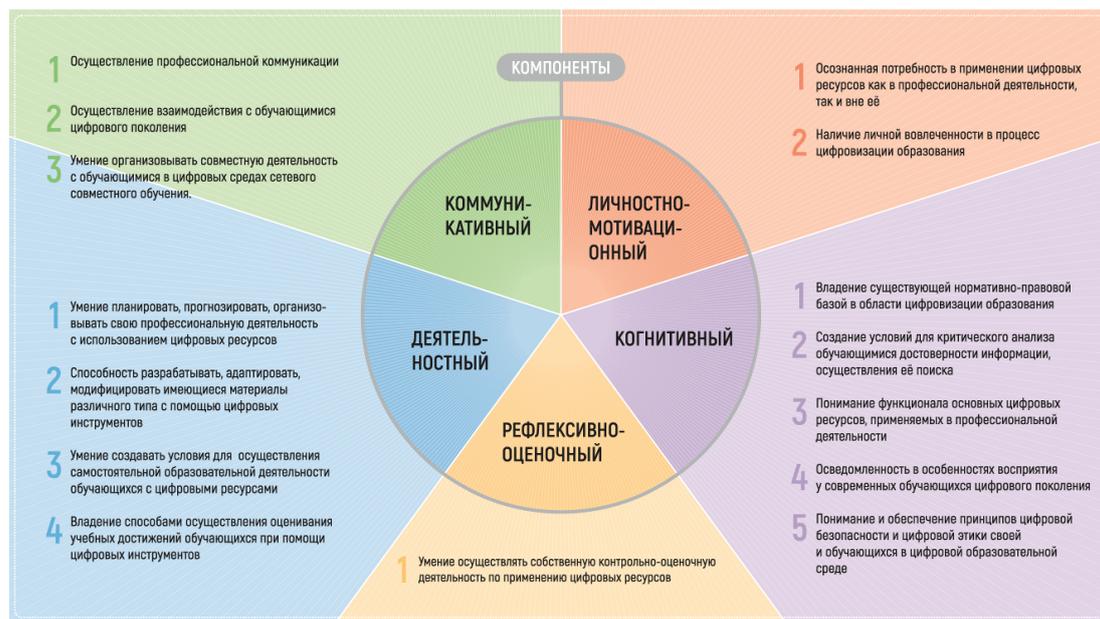


Рис. 1. Структура цифровой компетентности учителя

емой учителем профессиональной документации соответствовали принятым показателям сформированности каждого компонента структуры цифровой компетентности учителя, которая представлена на рисунке 1 (рис. 1).

У каждого представителя экспериментальной группы учителей информатики (в исследовании приняли участие 113 учителей информатики Удмуртской республики) анализировались по 2 технологические карты уроков и по 2 соответствующих листа самоанализа уроков на констатирующем и контрольном этапах. Технологические карты заполнялись каждым учителем по предложенному шаблону (таб. 1) при подготовке урока, листы самоанализа – по предложенному шаблону (таб. 2) сразу после проведения урока.

В таблице 3 приведены критерии доказательности наличия каждого показателя сформированности цифровых компетенций с указанием способа и документа, выбранного для оценки (таб. 3 на стр. 61–62).

В результате проведенного анализа были выявлены компетентностные области, в которых отмечены минимальный и максимальный сдвиги: минимальный сдвиг отмечен в компетентностной области К2 «Цифровая коммуникация и способы ее организации», максимальный – в К3 «Цифровая образовательная среда».

Результаты двух диагностик, использованных в настоящем исследовании (диагностика цифровых компетенций учителя на основе мини-кейсов (разработана в АППО Санкт-Петербурга О.Н. Шиловой, Е.Ю. Игнатъевой), научно-методический анализ разрабатываемой учителем профессиональной документации), совпали частично. В таблице 4 приведены результаты динамики изменения среднего уровня сдвига показателей сформированности цифровых компетенций по различным компетентностным областям двух диагностик (таб. 4 на стр. 63).

Анализ данных таблицы 4 показывает, что процент расхождения результатов по группе компетенций «Цифровые инструменты и их использование» (К1) незначитель-

Технологическая карта урока

Класс				
Дата				
Предмет				
ФИО учителя:				
Тема и номер урока в поурочном планировании:				
Тип урока:				
Учебное пособие:				
Основные понятия				
Цель урока				
Затра- ченное время	Деятельность учителя	Деятельность обуча- ющихся	Формируемые УУД	Приложение
этап мотивации				
этап актуализаций знаний				
этап локализации индивидуальных затруднений				
этап целеполагания и построения проекта коррекции выявленных затруднений				
этап реализации построенного проекта				
этап обобщения затруднений во внешней речи				
этап самостоятельной работы с самопроверкой по эталону				
этап включения в систему знаний и повторения				
этап рефлексии деятельности на уроке				

ный. На наш взгляд, это объясняется интенсификацией развития компетенций этой сферы в пандемийный год, вынужденным погружением и апробацией учителями информатики большинства цифровых ресурсов.

Исходя из средних значений динамики изменения показателей развития цифровых компетенций учителей информатики на констатирующем и контрольном этапах экс-

Лист самоанализа урока

1. Класс				
2. Дата				
3. Предмет				
4. ФИО учителя:				
5. Тема и номер урока в поурочном планировании:				
6. Тип урока:				
7. Учебное пособие:				
8. Основные понятия				
9. Цель урока				
10. Какой цифровой ресурс(ы) (ЦР) применяется на уроке				
11. При помощи какого ЦР осуществлялось взаимодействие с обучающимися во время урока или на этапе выполнения домашнего задания?				
12. Возможно ли использование названного в п.11 ЦР для осуществления профессиональной коммуникации?				
13. На каком этапе урока использовался(лись) ЦР (отметить <i>I</i>)				
этап мотивации	этап актуализации знаний	этап целеполагания	этап решения поставленной проблемы	этап коррекции
этап закрепления	этап объяснения д/з	этап подведения итогов	этап рефлексии	
14. Эффективность использования выбранного ЦР на данном этапе (этапах) урока (ваша позиция)				
15. Была ли обеспечена дифференциация и индивидуальный подход в обучении с учетом особенностей восприятия современных обучающихся? На каком этапе урока?				
16. Могут ли использованные на уроке ЦР быть применены для планирования, прогнозирования, организации Вашей профессиональной деятельности?				
17. Если ответ на п.16 отрицательный, напишите такие ЦР, которые Вы используете для планирования, прогнозирования, организации Вашей профессиональной деятельности?				
18. Общий вывод относительно использования выбранного ЦР:				

перимента по результатам двух диагностик, зафиксированный минимальный сдвиг наблюдается в одной и той же компетентностной области – К2. Это можно объяснить изначально высоким уровнем сформированности показателей данной компетентностной области у учителей информатики, что обусловлено содержанием предмета.

Максимальный сдвиг в развитии цифровых компетенций учителей информатики, зафиксированный в результате проведения двух диагностик, не совпал. Сфера «Цифро-

**Способы оценки наличия показателей сформированности
цифровых компетенций учителя**

*в таблице приняты следующие сокращения: ТКУ – технологическая карта урока;
ЛСУ – лист самоанализа урока.

Компо- ненты	Показатели сформированности	Способ оценки наличия показателя	
		Наимено- вание доку- мента ТКУ / ЛСУ / опрос*	Критерий доказательности наличия показателя
ЛИЧНОСТНО-МО- ТИВАЦИОННЫЙ	Осознанная потребность в применении цифровых ресурсов как в профессиональной деятельности, так и вне ее	ТКУ	не менее 1 этапа урока реализовано с помощью цифровых ресурсов
	Наличие личной вовлеченности в процесс цифровизации образования	ЛСУ	заполнены п. 14, 18
КОММУНИКАТИВНЫЙ	Осуществление профессиональной коммуникации	ЛСУ	заполнены п.12, 16, 17 указан хотя бы 1 цифровой ресурс
	Осуществление взаимодействия с обучающимися цифрового поколения	ТКУ	используется не менее 1 способа осуществления цифровой коммуникации с обучающимися посредством любого цифрового ресурса во время урока или на этапе выполнения домашнего задания
	Умение организовывать совместную деятельность обучающихся в цифровых средах сетевого совместного обучения.	ТКУ	используется не менее 1 способа организации совместной деятельности обучающихся в цифровых средах сетевого совместного обучения
КОГНИТИВНЫЙ	Владение существующей нормативно-правовой базой в области цифровизации образования	ЛСУ	заполнен п. 15
	Создание условий для критического анализа обучающимися достоверности информации, осуществления ее поиска	ТКУ	соответствие действий учителя требованиям законодательства РФ в сфере образования, включая федеральные законы, такие как Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», действующим СанПиН
	Понимание функционала основных цифровых ресурсов, применяемых в профессиональной деятельности	ТКУ	наличие заданий и упражнений для обучающихся, выполнение которых требует поиска и критического анализа достоверности информации
	Понимание функционала основных цифровых ресурсов, применяемых в профессиональной деятельности	ТКУ	методическая целесообразность применения цифровых ресурсов во время проведения урока
	Осведомленность в особенностях восприятия у современных обучающихся цифрового поколения	ЛСУ	заполнен п. 15
	Понимание и обеспечение принципов цифровой безопасности и цифровой этики своей и обучающихся в цифровой образовательной среде	ТКУ	ТКУ составлена с учетом реализации принципов цифровой безопасности и цифровой этики учителя и обучающихся в цифровой образовательной среде

Способы оценки наличия показателей сформированности цифровых компетенций учителя

*в таблице приняты следующие сокращения: ТКУ – технологическая карта урока; ЛСУ – лист самооанализа урока.

Компо- ненты	Показатели сформированности	Способ оценки наличия показателя	
		Наимено- вание доку- мента ТКУ / ЛСУ / опрос*	Критерий доказательности наличия показателя
деятельностный	Умение планировать, прогнозировать, организовывать свою профессиональную деятельность с использованием цифровых ресурсов	ЛСУ	заполнен п. 16, 17
	Способность разрабатывать, адаптировать, модифицировать имеющиеся материалы различного типа с помощью цифровых инструментов	ТКУ	на уроке используется не менее 1 авторского или 1 адаптированного, модифицированного документа (материала / файла)
	Умение создавать условия для осуществления самостоятельной образовательной деятельности обучающихся с цифровыми ресурсами	ТКУ	не менее 1 этапа урока реализована через самостоятельную деятельность обучающихся с цифровыми ресурсами
	Владение способами осуществления оценивания учебных достижений обучающихся при помощи цифровых инструментов	ТКУ	для оценивания не менее чем 1 вида самостоятельной работы обучающихся используется цифровой инструмент
рефлексивно-оценочный	Умение осуществлять собственную контрольно-оценочную деятельность по применению цифровых ресурсов	ЛСУ	заполнен п. 10–18

вая образовательная среда» (К3) подразумевает понимание учителем образовательного процесса целостно. В представленной нами ранее структуре цифровой компетентности большинство показателей сформированности данной компетентностной области (К3) относится к деятельностному компоненту. В практике подготовки и проведения урока это проявляется через владение учителем методикой преподавания предмета:

- подбор таких методических приемов проведения урока, которые соответствуют особенностям восприятия информации обучающихся цифрового поколения;

Динамика развития цифровых компетенций учителей информатики

Показатели	Процент сдвига показателей ЭГ 1 по диагностике на основе мини-кейсов (%)	Процент сдвига показателей ЭГ 1 на основе анализа профессиональной документации (%)	Процент расхождения результатов (%)
К1	10,24	12,98	2,74
К2	7,26 (минимальный)	9,80 (минимальный)	2,54
К3	7,33	19,98 (максимальный)	12,65
К4	12,47 (максимальный)	18,67	6,2

- умение создавать условия для самостоятельной образовательной деятельности обучающихся с цифровыми ресурсами;
- владение способами осуществления оценивания учебных достижений обучающихся при помощи цифровых инструментов.

Выявленное рассогласование результатов двух диагностик в данной сфере, по нашему мнению, позволяет посредством анализа профессиональной документации педагогов зафиксировать динамику развития их цифровых компетенций в методологическом контексте. Анализируя профессиональную документацию учителей информатики, можно констатировать улучшение методики проведения уроков по этому предмету.

Таким образом, предложенный инструментарий диагностики уровня развития цифровых компетенций педагога через анализ профессиональной методической документации позволяет эффективно оценивать степень владения цифровыми компетенциями непосредственно в практической деятельности учителя на уроке. Данный подход способствует выявлению роста профессиональных методик преподавания учебного материала, что является ключевым отличием данной методики от существующих аналогов.

Список литературы

1. Аймалетдинов Т.А. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. М., 2019.
2. Алексеев С.В., Боголепов С.А. Проблемы современного понимания методической компетентности учителя // Непрерывное образование: XXI век. 2021. №2(34). С. 73–86.
3. Игнатьева Е.Ю., Шилова О.Н. Цифровые компетенции учителей: анализ современного состояния // Непрерывное образование: XXI век. 2023. №2(42). С. 110–129.

4. Компетенции российских учителей: цифровая грамотность, гибкие навыки и умение развивать функциональную грамотность. Результаты всероссийского исследования программы «Я Учитель». [Электронный ресурс]. URL: https://uo-gub.yanao.ru/upload/uf/9a7/vtg7cehpk7dh5fj5o86iscbla9f716x3/3_ya-uchitel.pdf (дата обращения: 04.03.2025).
5. Савельева М.Г., Шмакова С.Б. Разработка и использование цифрового конструктора урока на основе таксономии Блума // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2023. Т. 33. №1. С. 77–85.
6. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М., 2018.
7. Шилова О.Н., Игнат'ева Е.Ю. Исследование инструментария оценки цифровых компетенций учителя // Человек и образование. 2022. №2(71). С. 99–108.

* * *

1. Ajmaletdinov T.A. Cifrovaya gramotnost' rossijskih pedagogov. Gotovnost' k ispol'zovaniyu cifrovyyh tekhnologiy v uchebnoy protsessе. M., 2019.
2. Alekseev S.V., Bogolepov S.A. Problemy sovremennogo ponimaniya metodicheskoy kompetentnosti uchitelya // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2021. №2(34). S. 73–86.
3. Ignat'eva E.Yu., Shilova O.N. Cifrovye kompetencii uchitelej: analiz sovremennogo sostoyaniya // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2023. №2(42). S. 110–129.
4. Kompetencii rossijskih uchitelej: cifrovaya gramotnost', gibkie navyki i umenie razvivat' funkcional'nyuyu gramotnost'. Rezul'taty vsерossijskogo issledovaniya programmy «Ya Uchitel'». [Elektronnyj resurs]. URL: https://uo-gub.yanao.ru/upload/uf/9a7/vtg7cehpk7dh5fj5o86iscbla9f716x3/3_ya-uchitel.pdf (data obrashcheniya: 04.03.2025).
5. Savel'eva M.G., Shmakova S.B. Razrabotka i ispol'zovanie cifrovogo konstruktora uroka na osnove taksonomii Bluma // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2023. T. 33. №1. S. 77–85.
6. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Nestik T.A. Cifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost'. M., 2018.
7. Shilova O.N., Ignat'eva E.Yu. Issledovanie instrumentariya ocenki cifrovyyh kompetencij uchitelya // Chelovek i obrazovanie. 2022. №2(71). S. 99–108.



The evaluation tooling of development of digital competencies of teachers by means of analysis of professional methodological documentation

The evaluation tooling of development of digital competencies of teachers by the method of analysis of professional methodological documentation is described. There is emphasized the diagnostics on the basis of the technological maps of lessons and the sheets of self-examination of classes allowing to evaluate the progress of methodological improvement of digital teachers competencies in all aspects.

Key words: digitalization of education, digital competence of teacher, evaluation tooling, digital educational environment, lesson analysis.

(Статья поступила в редакцию 24.03.2025)

*И.В. РУДЕНКО,
О.Д. ТРОШЕНКОВА
Тольятти*

**ВНУТРИФИРМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
С РОДИТЕЛЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Рассматриваются вопросы организации внутрифирменного обучения педагогов дополнительного образования в области взаимодействия с родителями обучающихся. Охарактеризован опыт апробации программы в учреждении дополнительного образования «Успех» г.о. Жигулевска Самарской области, которая содержит основные подходы, формы и методы (проектная работа, воркшоп, тренинги, баддинг), обеспечивающие профессиональное развитие педагогических кадров.



Ключевые слова: дополнительное образование, педагог, профессиональное развитие, внутрифирменное обучение, взаимодействие с родителями.

Дополнительное образование в Российской Федерации имеет свои традиции и историю. «Педагогическим кадрам учреждений дополнительного образования детей, а также органам образования, науке, широкой общественности необходимо <...> шагать в ногу со временем, адаптироваться к новым условиям, продолжать активно развивать традиции становления личности ребенка во внешкольной среде» [2, с. 7]. К традициям внешкольного, а ныне дополнительного образования относятся вопросы взаимодействия с семьями обучающихся. Педагога дополнительного образования объединяет с родителями забота о самореализации ребенка, личностном продвижении в предпочитаемой области в соответствии с его интересами и запросами.

«Профессиональный стандарт педагога дополнительного образования детей и взрослых относит обеспечение взаимодействия с родителями (законными представителями) к одной из ключевых профессиональных функций» [5, с. 12]. Реализация этой функции связана с трудовыми действиями педагога, к которым относится консультирование родителей, взаимодействие с ними при подготовке досуговых мероприятий, проведение родительских собраний, индивидуальных консультаций. Выполнение таких действий требует определенных умений и знаний, которые необходимо совершенствовать в условиях изменяющихся требований к системе дополнительного образования, адаптировать к специфике конкретного учреждения, уровню профессионального мастерства педагогических кадров. Концепция развития дополнительного образования до 2030 года (2022 г.) ставит одной из задач по совершенствованию деятельности учреждений дополнительного образования «создание условий для профессионального развития и самореализации управленческих и педагогических кадров дополнительного образования детей» [4, с. 12]. Широкие возможности для этого открывает внутрифирменное обучение.

Педагогическая значимость внутрифирменного обучения доказана в работах Г.Т. Боймуродовой, Н.М. Борытко, С.Г. Вершловского, Е.И. Исаева, Е.Г. Калинкиной, О.И. Николенко, А.С. Сиденко, О.Г. Селивановой, Е.Л. Фрумина, О.Д. Федорова и др. Внутрифирменное обучение педагогов дополнительного образования имеет целый ряд преимуществ: «ориентировано на миссию образовательной организации, целенаправленное развитие коллектива с учетом программы развития» [6, с. 58]; обеспечивает одновременное включение в практическую деятельность и профессиональное взаимодействие для устранения проблем учреждения. Внутрифирменное обучение «приводит

в действие интеллектуальный ресурс педагогического коллектива образовательного учреждения, вовлекая каждого учителя в процесс развития профессиональных компетенций, поскольку оно нацелено на совместную работу педагогического коллектива» [1, с. 4].

В исследовании Г.И. Харченко представлен анализ современных моделей организации внутрифирменного обучения, которое считается им не просто «формой повышения квалификации, а стратегически важным инструментом развития образовательного учреждения, позволяющим повысить качество образовательного процесса, укрепить команду и адаптироваться к изменениям в динамичной среде современного образования» [8, с. 367].

Диагностический срез, проведенный в педагогическом коллективе СП ДО «ДДЮТ «Успех» г. Жигулевск», выявил одну из значимых для развития учреждения проблем: недостаточное владение педагогами формами, методами взаимодействия с родителями; неумение выстраивать партнерские отношения, демонстрировать доброжелательный стиль общения; преобладание формального общения по ситуационным поводам. В рамках исследования использовались методы анкетирования, наблюдения, решение кейсов и ситуационных задач. Полученные результаты привели к необходимости организовать обучение педагогов в области взаимодействия с родителями на базе учреждения. Методологическим основанием предстоящей работы определены деятельностный и системный подходы, которые ориентировали предстоящий ход исследовательского поиска на вовлеченность сотрудников в обучение на рабочих местах в процессе деятельности и достижения профессионального развития посредством освоения программы, состоящей из разделов, предполагающих взаимосвязь и носящих комплементарный характер в рассматриваемой области.

Для реализации идеи необходимо было наметить перспективы самосовершенствования в данной области, подобрать содержание, обеспечить структуру реализации содержания, опираясь на логику непрерывного профессионального развития. В исследовании мы остановились на разработке программы внутрифирменного обучения «Взаимодействие с родителями» и посчитали значимым для ее проектирования подход В.А. Ильичевой, в котором определены три стержневые параметра профессионального развития педагога: личностные преобразования, развитие профессионального мышления, деятельностные преобразования в предметной области [3]. Отсюда была выделена логика программы, представленная в трех разделах.

Раздел 1 «Личность педагога в работе с родителями» включает развитие направленности педагога к устойчивому самосовершенствованию в области взаимодействия с родителями обучающихся, изучению нормативно-правовых документов в области защиты прав и интересов ребенка, формированию педагогической эмпатии во взаимодействии с родителями. Личность педагога во взаимодействии с родителями раскрывается через «открытость и зоркость в партнерстве с родителями, самообладание и решительность, эмоциональность и предусмотрительность в моменте коммуникации с семьями» [9, с. 17].

Раздел 2 «Профессиональные задачи педагога в работе с родителями» включает развитие профессионального мышления в области взаимодействия с родителями обучающихся, обучение руководству эффективными приемами координации родителей, взаимодействия с семьями через диалоговое общение, способами организации продуктивной модели взаимодействия с родителями.

Раздел 3 «Эффективные методы взаимодействия с родителями» предполагают закрепление эффективных методов взаимодействия с родителями, содействие мотивации продолжить изучение и применение инновационных педагогических методов в работе с семьями.

В основе программы лежал принцип тимбилдинга, ориентированный не только на укрепление внутрикандных профессиональных связей, но и на распространение этой модели взаимодействия на родительские группы каждого педагога. Содержание программы предполагало целенаправленную организацию форм обучения, в процессе которых решались задачи развития профессионального взаимодействия членов педагогического коллектива. Эта стратегия командообразования рассматривалась как ключевой фактор для формирования партнерских отношений с родителями обучающихся.

Применение широкого спектра форм обучающих занятий (проектной работы, конференций, практикумов, тренингов, баддинга) предполагало реализацию принципа открытости: каждый участник систематически транслировал собственный лучший опыт сотрудничества с родителями. В качестве обучающей формы работы успешно использовался воркшоп, в рамках которого группа обучающихся активно взаимодействовала, демонстрировала новые подходы и способы проведения общения с родителями. К примеру, в рамках занятия «Роль педагога в установлении доверительных отношений с родителями» были разобраны психологические аспекты взаимодействия, личностные качества педагога, которые небезосновательно важны для работы с семьей. Так, особенно обсуждаемым стало умение педагога делегировать и распределять полномочия между родителями и детьми. Технология воркшопа способствовала созданию активной площадки для обсуждения проблем, имеющихся в педагогическом коллективе [7]. Участники не только обсуждали проблему, но и сразу демонстрировали ее решение в учреждении. Например, педагоги отметили, что родители, часто ссылаясь на занятость, игнорируют большой поток информации в чатах, ставят на второй план свою роль как родителя ученика. Педагоги разработали шаблоны чек-листов и постов в социальных сетях, сформулировали требования к содержанию информации для родителей. Таким образом, результатом занятия стало наличие наработанного инструмента информирования родителей и обучающихся в чатах.

Особенно актуальным для педагогов стало обучение по третьему разделу программы. Совместные обсуждения тем позволили выявить в современном опыте и закрепить в практике учреждения формы и методы взаимодействия с родителями, к которым относятся:

- создание Совета родителей (законных представителей) для участия в управлении образовательной организацией, обсуждения и согласования позиций по воспитанию детей и их социализации;
- организация групповых встреч с родителями (законными представителями) обучающихся с целью информирования родителей (законных представителей) о ходе и результатах освоения детьми образовательной программы, задачах воспитания в процессе освоения дополнительной образовательной программы;
- привлечение родителей (законных представителей) к планированию, организации занятий и досуговых мероприятий (конкурсов, выставок, квестов, игр, концертов, дискуссий, просмотров фильмов, экскурсий, экспедиций, акций, праздников, спортивных соревнований, проектов и др.) с опорой на инициативу и развитие самоуправления обучающихся;
- проведение родительских собраний, родительских всеобучей, в том числе в виртуальном формате, для повышения психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей) в воспитании детей, содействия социализации обучающихся в семье;
- организация на сайте образовательной организации родительских форумов с целью проведения виртуальных консультаций и обсуждений наиболее острых вопросов обучения и воспитания;
- подготовка публикаций, презентаций, фото- и видеоотчетов, коллажей, цифровой продукции для демонстрации родителям образовательных результатов и личных дости-

жений обучающихся, способствующих развитию мотивации к творческой инновационной деятельности, труду;

- реализация проектов по использованию позитивного потенциала (детско-родительских) неформальных (самодеятельных) объединений и сообществ (ролевые игры, историческая реконструкция, современные виды занятий физической культурой и спортом, детско-взрослые производства, продюсерство и др.) с целью освоения обучающимися социального опыта, основных социальных ролей, соответствующих ведущей деятельности данного возраста, норм и правил общественного поведения [10].

Реализация программы внутрифирменного обучения «Взаимодействие с родителями» показала положительную динамику профессионального развития педагогов дополнительного образования. Повторное диагностическое исследование подтвердило значительные изменения в личностном и профессиональном развитии участников (рис.).



Рис. Динамика профессиональных знаний и умений педагогов в области взаимодействия с родителями обучающихся (в %)

Следует отметить, что увеличилась удовлетворенность собственными результатами труда, так как они находили отклик у обучающихся и родителей; расширился методический инструментарий профессиональной деятельности; появился интерес к участию в конкурсах профессионального мастерства. Нарботанные в ходе реализации программы инструменты и методики командообразования были успешно адаптированы и внедрены в работу с родительским сообществом. Педагоги, обладающие практическим опытом в организации командной работы, стали эффективными наставниками и помощниками для родителей, помогая им учиться эффективно взаимодействовать друг с другом, решать общие задачи и планировать совместные действия. Таким образом, внутрифирменное обучение имеет потенциал для проектирования системы профессионального развития педагогов системы дополнительного образования.

Список литературы

1. Абдулаева О.А. Внутрифирменное и корпоративное обучение учителей: анализ понятий // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №63-1. С. 4–8.
2. Березина В.А. Воспитание и дополнительное образование обучающихся в контексте нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» // Внешкольник. 2022. №1. С. 6–10.
3. Ильичева В.А. Профессиональная подготовка будущих педагогов в условиях диалогового взаимодействия. Череповец, 2016.
4. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года. [Электронный ресурс]. URL: <https://static.government.ru/media/files/3flgkklAJ2ENBbCFVEkA3cTOSiypicBo.pdf> (дата обращения: 24.02.2025).
5. Профессиональный стандарт педагога дополнительного образования детей и взрослых. 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.003.pdf> (дата обращения: 24.02.2025).
6. Федоров О.Д., Николенко О.И. Внутрикorporативное обучение в системе непрерывного педагогического образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2021. №3(48). С. 57–70.
7. Фопель К. Эффективный воркшоп. Динамическое обучение. М., 2023.
8. Харченко Г.И. Разработка и использование электронного учебно–методического комплекса в контексте компетентностного подхода // XIII Царскосельские чтения: «Высшая школа – инновационному развитию России»: международная научная конференция. СПб., 2019. №1. С. 366–369.
9. Хоменко И.А. Инновационные подходы в подготовке специалистов по сопровождению семьи // Образование и семья: проблемы сопровождения. Ч. 1. Материалы международной научно–практической конференции 27–28 марта 2018. СПб., 2018. С. 6–19.
10. Rudenko I.V. Social and educational technologies in professional education // Amazonia Investiga. 2020. №9. P. 493–500.

* * *

1. Abdulaeva O.A. Vnutrifirmennoe i korporativnoe obuchenie uchitelej: analiz ponyatij // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. №63-1. S. 4–8.
2. Berezina V.A. Vospitanie i dopolnitel'noe obrazovanie obuchayushchihsya v kontekste novogo Federal'nogo zakona «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» // Vneshkol'nik. 2022. №1. S. 6–10.
3. Il'icheva V.A. Professional'naya podgotovka budushchih pedagogov v usloviyah dialogovogo vzaimodejstviya. Cherepovec, 2016.
4. Konceptiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej do 2030 goda. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://static.government.ru/media/files/3flgkklAJ2ENBbCFVEkA3cTOSiypicBo.pdf> (data obrashcheniya: 24.02.2025).
5. Professional'nyj standart pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya detej i vzroslyh. 2021. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.003.pdf> (data obrashcheniya: 24.02.2025).
6. Fedorov O.D., Nikolenko O.I. Vnutrikorporativnoe obuchenie v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov. 2021. №3(48). S. 57–70.
7. Fopel' K. Effektivnyj vorkshop. Dinamicheskoe obuchenie. M., 2023.
8. Harchenko G.I. Razrabotka i ispol'zovanie elektronnoho uchebno–metodicheskogo kompleksa v kontekste kompetentnostnogo podhoda // XIII Carskosel'skie chteniya: «Vysshaya shkola – innovacionnomu razvitiyu Rossii»: mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya. SPb., 2019. №1. S. 366–369.
9. Homenko I.A. Innovacionnye podhody v podgotovke specialistov po soprovozhdeniyu sem'i // Obrazovanie i sem'ya: problemy soprovozhdeniya. Ch. 1. Materialy mezhdunarodnoj nauchno–prakticheskoy konferencii 27–28 marta 2018. SPb., 2018. S. 6–19.

In-company training of teachers of additional education for improvement of interaction with students parents

The issues of organization of in-company training of teachers of additional education in the sphere of interaction with students' parents are considered. The experience of program approbation in the institution of additional education "Success" (Zhigulevsk. the Samara region), including the basic approaches, forms and methods (project work, workshop, training and budding), that provide the professional development of pedagogical staff, is characterized.

Key words: additional education, teacher, professional development, in-company training, interaction with parents.

(Статья поступила в редакцию 08.04.2025)

Л.П. ЩЕПОТЬКО,

Л.Ф. ФИЛОНЕЦ,

Б.Н. БЕЛЬСКИЙ

Волгоград

ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРЕОДОЛЕНИЮ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ТРУДНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

Рассматриваются проблемы использования творческого подхода в общем и профессиональном музыкальном образовании, различные подходы к преодолению исполнительских трудностей в процессе обучения игре на таких народных инструментах, как домра и гитара, специфика использования в репертуаре класса обучения игре на домре и гитаре творческих и игровых форм и методов обучения, достижение исполнительского мастерства и технического развития, используя упражнения и работу над содержанием музыкального сочинения.

Ключевые слова: творческий подход, исполнительское мастерство, техническое развитие исполнителя на народных инструментах, игровые формы и методы обучения при игре на гитаре и домре.

Современное педагогическое сообщество вырабатывает принципиальные подходы к решению как общих, так и профессиональных задач благодаря сближению взглядов на процесс обучения. В качестве общей платформы выступает комплексное использование накопленного методического опыта отдельных педагогов и общих тенденций развития

педагогической науки в разработке стратегий обучения. Развитие сферы образования, как свидетельствует весь исторический опыт, происходит главным образом эволюционно, что вполне можно объяснить и приверженностью к традициям обучения и воспитания, и сложной диалектикой традиций и новаций в образовании [3; 4].

В связи с этим множество проблем в области профессионального музыкального обучения находит решение в опыте музыкантов-педагогов общеобразовательных школ и педагогических вузов, включая в свою орбиту ряд соответствующих форм и методов. Одной из таких проблем является преодоление исполнительских трудностей в процессе обучения игре на народных инструментах, таких как домра и гитара, использование в достижении технического мастерства у музыкантов разного уровня и возрастных категорий творческого подхода и игровых форм обучения.

Изменения в социально-педагогической парадигме образования, особое внимание к отечественной культуре, ее истокам и традициям породили интерес не только к русской славянской музыкальной культуре, но и к инструментам, традиционно считавшимся ее достоянием – к домре и гитаре. На сегодняшних концертных афишах все больше оркестров и ансамблей, в которых звучат русские инструменты, в том числе домра и гитара. Этим же объясняется интерес у учащихся и студентов к этой группе инструментов, увеличивается поток абитуриентов, желающих освоить технику игры на них. Однако большинство абитуриентов приходит учиться игре на этих инструментах, очень слабо представляя технические трудности, с которыми они столкнутся, а затем, разочаровавшись, меняют специальность.

В связи со сложившейся ситуацией, мы считаем важным не только поддержать мотивацию обучения, но и помочь обучающимся реализовать творческое развитие личности будущего музыканта-исполнителя, используя потенциал творческих и игровых форм и методов обучения.

Спецификой обучения игре на народных инструментах является сочетание индивидуальной и ансамблевой работы с освоением теоретического материала (теории и истории музыки, гармонии, полифонии, анализа музыкальных произведений), позволяющих не только овладеть приемами игры на инструменте, но и осмысленно относиться к совершенствованию технического мастерства, осознанному исполнению разнообразных по стилю музыкальных сочинений.

Выработка технических навыков – дело трудоемкое, требующее терпения и настойчивости, чем, к сожалению, часто не обладают обучающиеся. Многие из них считают, что достаточно выучить нотный текст и произведение само зазвучит. Они подчас не понимают, почему педагог так много времени посвящает исполнению упражнений и пьес технического характера, считая это скучным и неинтересным, менее важным, чем работа над текстом пьесы. Однако именно техническое совершенство приемов игры на музыкальном инструменте позволяет обучаемому расширить диапазон репертуара, включать в него все более сложные не только в техническом, но и содержательном плане произведения, поскольку эмоционально-образное содержание музыкального сочинения возможно воплотить при исполнении только при овладении целым набором технических навыков.

Достижение технического совершенства при игре на струнно-щипковых музыкальных инструментах на начальных этапах может и не вызывать особенных трудностей (не случайно они часто используются музыкантами-любителями или самоучками). Но при включении в репертуар произведений профессиональных композиторов различных жанров и стилей, таких как переработки классических сонат и вариаций, полифонии композиторов эпохи барокко, пьес романтиков, студенты сталкиваются с техническими трудностями разного рода: тембровыми, фактурными, динамическими, артикуляционными и т.д. Важным моментом при работе с данными произведениями становится творческий подход педагога и обучаемого.

Наше понимание творческого подхода в процессе обучения игре на народных инструментах в аспекте преодоления исполнительских трудностей основано на выделении в качестве важнейших факторов, с одной стороны, творческой позиции педагога, находящего нестандартные решения в подборе форм работы и системы методов для каждого обучаемого, ориентируясь на его возраст, природные способности и уровень теоретической и практической подготовки, а с другой стороны, создание условий для развития творческих способностей студентов, формирования мотивации и практических умений в проявлении собственного творчества.

Мы опираемся на современные трактовки понятия «творчество» и рассматриваем его как активную деятельность, в процессе которой появляется новый продукт, знания, способы действий, материальные объекты или научные открытия [2]; как деятельность по преобразованию окружающего мира, в результате которой создается нечто качественно новое, ранее не существовавшее, отличающееся неповторимостью [6]; как деятельность, направленную на решение творческой задачи, результат которой обладает оригинальностью, личностной и социальной значимостью [1].

Сознательно акцентируем внимание не столько на конечном результате, сколько на самом процессе, по итогу которого важнейшими становятся развитие и самореализация личности обучаемого, раскрывается его индивидуальность, проявляющаяся в творческой активности, достижении технического мастерства как условия осознанного и выразительного исполнения, воплощающего замысел композитора в собственной трактовке.

Таким образом, творческий подход к обучению предполагает коммуникацию педагога и ученика в едином творческом процессе, включающем познание идеи композитора, нахождение исполнительских средств ее реализации, преодоление технических трудностей, оценку достигнутого личностно-значимого результата.

Рассматривая понятие «творческий подход» применительно к процессу обучения игре на народных инструментах, мы выделяем несколько направлений работы педагога: формирование положительной мотивации в освоении техники игры на инструменте, привлекая творческие и игровые формы и методы; развитие самостоятельности обучаемых в аспекте переноса усвоенных знаний и умений при разучивании новых произведений; развитие вариативности решения поставленных исполнительских задач у обучающихся при работе над уже разученными произведениями.

Каждое из данных направлений работы педагога требует ориентировки на индивидуальность обучаемых, поскольку они в значительной мере отличаются по возрастным характеристикам, уровню подготовки, темпераменту и реактивности усвоения материала.

Ряд обучаемых, имеющих уже некоторый опыт игры на инструменте, понимающих важность технического мастерства, не требуют специальных методов для мотивации. Им гораздо интереснее обсуждать с педагогом эмоционально-образные повороты развития музыкального содержания, подбирая художественные сравнения, сопоставляя с разученными ранее сочинениями того же автора или композитора другого стилистического направления, используя ассоциативные связи между различными видами искусства (литературой, поэзией, живописью) этого исторического периода. Эти яркие сравнения, подобранные совместно с педагогом, помогают не только точнее освоить музыкальный материал, но и запомнить его, включить в некий круг произведений, похожих образно, а потому требующих идентичных или схожих исполнительских средств и приемов игры.

Однако следует отметить, что большинство обучающихся имеют крайне скудный запас художественных впечатлений в области литературы или театра, отсутствие привычки читать и рассуждать о событиях, анализировать художественные ситуации, представленные в разных видах искусства. Это сказывается и на том, что содержание му-

зыкального произведения ими также представляется смутно или одномерно. В связи с этим творческий подход к анализу музыкального произведения, предполагающий выстраивание связей с идентичными по содержанию произведениями других видов искусства, жизненным опытом студентов, позволяющий выйти на концептуальное решение его исполнения, полностью ложится на плечи педагога.

Мы согласны с И.Э. Рахимбаевой, считающей, что художественно-творческий подход помогает преодолевать диспропорцию между интеллектуальным и художественным началами образовательного процесса [3], а потому он необходим для этой группы обучающихся.

Именно у таких студентов часто возникают проблемы с мотивацией к занятиям, освоению упражнений, произведений технического характера, им сложно самостоятельно перенести освоенные технические приемы на исполнение произведений схожих по содержанию и эмоциональному настрою. Преодолеть данную проблему могут игровые методы и формы обучения. Многие авторы (Л.С. Выготский, Й. Хейзинга и др.) подчеркивают активный эмоциональный и интеллектуальный характер процесса игры, возможность обеспечить своеобразную непринужденность в освоении упражнений и тренингов, создать благоприятную атмосферу на уроке, повысить внимание к деятельности и даже развить коммуникативные способности. Как справедливо замечает Н.В. Сулова: «Если музыка действительно пронизана игрой, то и музыкальное обучение просто обязано быть игровым по своей сути» [5, с. 12].

Данная игровая деятельность на индивидуальных занятиях может представляться в различных вариантах: игры, связанные со всеми этапами освоения инструмента (правильной посадкой, постановкой правой и левой рук, подготовкой к звукоизвлечению одноголосия и аккордов, работой над артикуляцией, темпом и их изменениями и т.д.); художественно-творческие игры, связанные с сознательным выбором произведений определенного стиливого направления и жанра с привлечением (или поиском) знаний о данной эпохе, композиторе, истории жанра и отбором тембровых красок для их воплощения; творческий подход к освоению сочинения – поиски возможных трактовок произведения с опорой на текстовые замечания композитора, варианты трактовки различными исполнителями, а для переложений и обработок для данного инструмента еще и сравнение с аутентичным звучанием.

Как видно из выше описанного, педагог, ориентируясь на возраст и уровень технической подготовки студента, может маневрировать в выборе игровых форм и методов, используемых на конкретном уроке, посвященном выбору произведения, в его первоначальном разборе, работе над техническими трудностями, содержанием отдельных частей или драматургией всего произведения, над подготовкой к концертному исполнению.

Однако в данной работе мы считаем возможным описать несколько игровых методов, позволяющих через ассоциативный ряд освоить некоторые важнейшие технические приемы, что становится особенно важным на начальном этапе работы со студентом. Это актуально для обучающихся, которые самостоятельно осваивали инструмент, а потому их неправильная постановка руки (часто с физиологическими зажимами) не позволяет в дальнейшем исполнению технически сложных произведений. Подобная ситуация встречается при обучении на любом инструменте. Так пианисты много времени также уделяют посадке, постановке рук и свободному движению кисти и локтя, понимая, что данные моменты могут оказать негативное влияние на исполнительскую технику в дальнейшем.

Большинство этих упражнений имеет условные названия («Когти хищной птицы», «Апельсин», «Поймать пчелу», «Экскаватор», «Кран», «Пружинка» и др.) и связывается с ассоциативными физиологическими движениями, которые закрепляются при игре упражнений.

Например, упражнение «Нависание над добычей» определяет положение кисти, при котором основной сустав пальца нависает над струной, производящей звук, а воображаемая линия, соединяющая основной сустав и эту струну, образует прямой угол с плоскостью верхней деки. Положение «нависание» обеспечивает оптимальный угол контакта пальца со струной. При этом осуществляется контроль за расстоянием пальцев со струной, поскольку при правильном положении кисти струна оказывается на пути пальца, который движется, сгибаясь в основном в суставе.

В упражнении «Канатоходец» палец, подобно ноге канатоходца на канате, стоит на струне, вдавливая ее, балансируя и удерживая кисть от падения, при этом крайняя фаланга разгибается, достигая прямой линии. Диагональное положение кончика пальца на струне обеспечивается отсутствием бокового изгиба в кисти. Струна пересекает центр пучки пальца по диагонали к краю ногтя (вмятина от струны на подушечке пальца подсказывает играющему, правильно ли был определен угол).

В упражнении «Толчок» вес руки, которая уже не опирается на корпус гитары, через устойчивый палец-проводник вдавливает струну вглубь гитары, толкает ее. При толчке палец на струне и управляет ею. Он повторяет движения пальца пианиста – опора на клавишу-струну с использованием веса руки для давления. Тогда как при игре щипком палец находится за струной, тянет ее, щиплет в ладонь.

Приведенные выше некоторые упражнения позволяют и педагогу, и самому студенту контролировать положение рук, их активность и расслабление, создавая устойчивые физиологические ориентиры. Из этих постановочных упражнений складываются упражнения на смену струн, пассажное движение, аккордовые комплексы, артикуляционные приемы и т.д. При этом упражнения этой группы на отработку отдельных технических приемов могут быть как заданными педагогом, так и импровизированными студентом (меняя струны, динамику и темп, он может фактически импровизировать в заданных параметрах).

Особенно важным это становится при обучении игре на гитаре, поскольку в силу специфики исполнительской традиции применение правой руки гитариста требует идеальной точности и умения действовать на струнах без визуального контроля. В результате этого на начальном этапе работы со студентом большое внимание уделяется игре на открытых струнах, контролируя ритмическую пульсацию (ровный или пунктирный ритм) через озвучивание текстов (небольших четверостиший). Основной целью, помимо обучения извлечению звука, является выработка навыка точного перемещения от струны к струне с применением указанной аппликатуры. Сначала эта работа ведется с пристальным визуальным наблюдением, а по достижении стабильности уже без него, достигая более глубокого уровня сознательного контроля.

Обобщая вышесказанное, мы подчеркиваем, что творческий подход в преодолении исполнительских трудностей в процессе обучения игре на народных инструментах, таких как домра и гитара, в использовании его в достижении технического мастерства у музыкантов разного уровня и возрастных категорий может идти в разных направлениях и с использованием творческих и игровых форм обучения. Считаем, что именно творческий подход и использование творческих и игровых форм и методов обучения способствуют наиболее эффективному освоению технических приемов и преодолению исполнительских трудностей в процессе обучения игре на таких народных струнно-щипковых инструментах, как домра и гитара.

Список литературы

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. Казань, 1988.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.; СПб., 2009.

3. Рахимбаева И.Э. Художественно-творческий подход в профессиональной подготовке бакалавра-музыканта // Современные проблемы науки и образования. 2016. №5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25347> (дата обращения: 17.03.2025).
4. Сергеев А.Н., Сергеев Н.К. К разработке сетевой модели научного взаимодействия педвузов в сфере развития практик общего образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. №9(172). С. 4–9.
5. Суслова Н.В. Игровая парадигма педагогики музыкального образования // Музыкальное искусство и образование // Musical Artand Education. 2021. Т. 9. №1. С. 9–24.
6. Творчество – Википедия. [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Творчество> (дата обращения: 17.03.2025).

* * *

1. Andreev V.I. Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoy lichnosti: Osnovy pedagogiki tvorchestva. Kazan', 1988.
2. Bol'shoj psihologicheskij slovar' / pod red. B.G. Meshcheryakova, V.P. Zinchenko. M.; SPb., 2009.
3. Rahimbaeva I.E. Hudozhestvenno-tvorcheskij podhod v professional'noj podgotovke bakalavra-muzykanta // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2016. №5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25347> (data obrashcheniya: 17.03.2025).
4. Sergeev A.N., Sergeev N.K. K razrabotke setевой модели nauchnogo vzaimodejstviya pedvuzov v sfere razvitiya praktik obshchego obrazovaniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. №9(172). S. 4–9.
5. Suslova N.V. Igrovaya paradigma pedagogiki muzykal'nogo obrazovaniya // Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie // Musical Artand Education. 2021. Т. 9. №1. S. 9–24.
6. Tvorchestvo – Vikipediya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Tvorchestvo> (data obrashcheniya: 17.03.2025).



The creative approach to overcome the performing difficulties in the process of teaching to play the folk instruments

The problems of use of creative approach in general and professional music education, the different approaches to overcome the performing difficulties in the process of teaching to play such folk instruments as domra and guitar, the specific features of use of creative and playing educational forms and methods in the repertoire of the class of teaching to play the domra and the guitar, the achievement of technical skill and technical development with the use of the exercises and work with the content of music composition are considered.

Key words: *creative approach; technical mastery; technical development of performers, playing the folk instruments; playing forms and methods of education in the process of playing the guitar and domra.*

(Статья поступила в редакцию 25.04.2025)



ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ

О.Н. ВЕЛИКАНОВА

Волгоград

НИН ХУАЙНИН

Тяньцзин, КНР

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ОПЫТ УНИВЕРСИТЕТОВ КИТАЯ

Охарактеризованы общие тенденции и направления использования технологий искусственного интеллекта в деятельности организаций высшего образования. Представлен обзор применения технологий искусственного интеллекта в некоторых университетах Китая. Описаны формы работы на основе ИИ-технологий, сделаны выводы о возможностях разработки новых форм и технологий организации обучения иностранным языкам.



Ключевые слова: *искусственный интеллект, ИИ-технологии, цифровая грамотность, обучение иностранным языкам.*

Развитие и использование искусственного интеллекта, создание «умных систем», основанных на использовании его возможностей – один из самых главных трендов развития современного общества. Искусственный интеллект вторгается буквально во все сферы человеческой деятельности: от автоматизации и роботизации производственных процессов в самых разных отраслях, уникальных технологий диагностики и лечения больных до осмысления и прогнозирования экономических процессов, управления информационными потоками, творческой деятельности в сфере литературы, искусства, других направлениях, а значит и формирования мировоззрения современного общества и государства.

Авторитетные специалисты, крупные и успешные бизнесмены, так называемые «люди мира» указывают на колоссальные возможности искусственного интеллекта в трансформации всей жизни современного и будущего общества. Так, основатель Microsoft Билл Гейтс заявил, что искусственный интеллект изменит общество намного сильнее, чем все прошлые технологические открытия. У технологий искусственного интеллекта, по его мнению, нет верхней границы: продуктивность общества будет расти так сильно, что через пару десятков лет властям придется коренным образом менять многое, вплоть до налогообложения и длины рабочей недели. Отметим, что эти утверждения разделяют большинство тех, кто уже прикоснулся к феномену искусственного интеллекта и выражает надежду на то, что эти изменения будут только улучшать положение человека и общества, качество их жизни и возможности развития, самосовершенствования.

Очевидно, что если высшее образование не будет осваивать возможности искусственного интеллекта, учитывать перспективы их развития, оно утратит свою миссию локомотива развития современного общества, его жизни, и, как следствие, такое выс-

шее образование уже никому не будет нужно – ни производству, ни бизнесу, ни самому человеку.

Как же современное высшее образование может и должно это учитывать и использовать? Прежде всего, создавать новые направления научных исследований, фундаментальных и прикладных, новые направления подготовки, новые специальности и компетенции, которые необходимы для разработки и совершенствования «умных систем», направленных на освобождение человека от той работы, тех забот, которые могут взять на себя интеллектуальные системы. Сегодня это становится важным трендом в деятельности ведущих университетов, однако по силам далеко не всем. Велика специфика в создании и использовании такого рода разработок в зависимости от сферы приложения, использования, будь то современные производственные процессы, медицина, био- и генная инженерия, работа с большими базами данных, прогнозирование, управление информационными потоками, журналистика и т.д.

Второе направление касается всех организаций высшего образования, всех работающих в них и связано с использованием возможностей искусственного интеллекта, потенциала «умных систем» и образовательных технологий в решении ключевых задач высшего образования – подготовки компетентного и конкурентоспособного специалиста для экономики, производства и бизнеса, социальной сферы и сферы искусства.

Искусственный интеллект может быть применен в трансформации образования, обновлении и осовременивании методов обучения, образовательных технологий с учетом важных тенденций развития высшего образования, таких как:

- цифровизация образования, активное освоение и развитие идей и практики сетевой организации образовательных процессов – все это открывает для обучающихся новые возможности овладения лучшими образцами профессиональной деятельности в ведущих образовательных центрах и у выдающихся специалистов;
- овладение не только компетенциями конкретных профессий, но и так называемыми гибкими навыками, обеспечивающими более уверенную адаптацию и успешность человека в новых условиях его жизнедеятельности;
- проектный характер организации образовательного процесса, его содержания, способов деятельности, предполагающий овладение опытом формирования команд для реализации проектов, диагностику, освоение и развитие коммуникативных навыков, востребуемых профессией.

В плане использования возможностей искусственного интеллекта в современном высшем образовании наибольшее развитие на сегодняшний день получили такие направления, как:

- персонализация обучения, вплоть до построения индивидуальных образовательных программ, маршрутов и сценариев с учетом особенностей конкретных обучающихся, их интересов и мотивации, мышления и темпов освоения образовательных дисциплин и программ в целом (несомненно, это отвечает интересам как личности, так и общества);
- разработка и все более активное использование игровых технологий обучения, когда создаются увлекательные для обучающихся интерактивные игры, моделирующие возможные ситуации профессиональной деятельности, полученный в таких играх опыт может быть применен в реальной практике;
- применение возможностей искусственного интеллекта для более точной оценки реальных учебных достижений, состояния и проблем, препятствующих успешности. Так, в практике некоторых российских вузов используются такие технологии для получения «цифрового профиля» студентов с учетом его учебы на протяжении всех 5–6 лет обучения. В итоге университет и работодатель получают исчерпывающий «портрет» выпускника, свидетельствующий о его потенциале в профессиональной деятельности.

Формируется такой опыт и в университете, который представляет наша делегация;

- понятны возможности, наработано уже многое для использования технологий искусственного интеллекта в управлении университетами, анализе состояния и перспектив развития, для обеспечения обратной связи с обучающимися, рынком труда, учредителем.

Этот перечень, несомненно, может быть продолжен.

В полной мере все вышеизложенное относится к опыту вузов КНР по использованию технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе, в том числе применительно к активно развивающимся в них технологиям обучения иностранным языкам. Университеты Китая активно расширяют опыт их интеграции в практику.

Одним из первых вузов Китая, внедрившим применение технологий искусственного интеллекта в процесс обучения иностранным языкам, стал Национальный открытый университет (Пекин). С целью перехода от стандартизированного образования к персонализированному обучению в 2022 году университет запустил реформу интеллектуального обучения иностранным языкам с применением ИИ-технологий. На основе потребностей учебных заведений, запросов студентов и преподавателей в Национальном открытом университете создана масштабная персонализированная интеллектуальная система обучения. Эта система включает в себя как обучение устной речи с мгновенной обратной связью для обучающихся, так и обучение письму с возможностью проверки письменных форм работы и рекомендациями по совершенствованию собственных умений письменной речи. Индивидуализация обучения обеспечивается через самоконтроль, самооценку и поддержку «виртуальных учителей».

Совместно с компанией «Кэда Сюнфэй» (科大讯飞) в университете был разработан адаптивный курс обучения английскому языку. Курс включает виртуальные презентации и учебные материалы, базу для автоматических ответов на вопросы студентов, большое количество адаптивных диагностических упражнений и методические пособия для учителей. Обучение на этом курсе характеризуется целостностью и последовательностью, системностью, индивидуализацией процесса обучения и визуализацией результатов обучения. Сюн Ин и Чжэн Цзипэн, директора института иностранных языков Национального открытого университета считают этот курс попыткой эффективного взаимодействия открытого образования и цифровых технологий, а также базой для дальнейшего активного исследования возможностей ИИ-технологий в обучении английскому языку [1, с. 7].

Национальный открытый университет Китая – это новый тип университета, обучение в котором базируется исключительно на информационных и цифровых технологиях. Высокие требования предъявляются к цифровой грамотности преподавателей, их педагогическим умениям и научно-исследовательским компетенциям. В области цифровой грамотности университет сталкивается с рядом вызовов, в частности, с необходимостью освоения вновь появляющихся цифровых продуктов и технологий, исследования и совершенствования новых методов обучения, которые соответствуют актуальному уровню развития этих технологий; непрерывным изучением и развитием процесса обучения в условиях открытого образования, освоением общей методологии образования, связанной с трансформацией образования в новых условиях. В ответ на эти вызовы в университете внедрена трехлетняя реформа «умного обучения», направленная на совершенствование умений проектирования образовательного процесса. В университете регулярно организуются конкурсы для студентов и преподавателей, направленные, с одной стороны, на поддержку студенческих инициатив в обучении (творческие конкурсы, конкурсы письменной и устной речи и др.), с другой – на активизацию деятельности преподавателей, которые могут проявить себя в научной сфере. Можно отметить значительный вклад Национального открытого университета в интеграцию ИИ-технологий в процесс обучения иностранным языкам в Китае.

Опыт университетов Китая свидетельствует о возможностях ИИ-технологий в междисциплинарной интеграции. Так, в Институте иностранных языков Фуданьского университета разработаны курсы междисциплинарной направленности. Курс «Искусственный интеллект в анализе языка» включает такие области знания, как компьютерная лингвистика, фонетика и социолингвистика. Специализированный курс «Проектирование и применение интеллектуальных систем оценки письменных работ» направлен на формирование моделей оценивания письменной речи с участием человека и ИИ-технологий. Преподаватели вуза Цинь Вэньцзюань и Чжоу Цзимин отмечают, что интеграция автоматической системы оценки письменной работы в учебный процесс расширяет возможности источника обратной связи, увеличивает скорость и частоту обратной связи, а также увеличивает возможности использования систем количественной визуализации в больших классах для оценки работы учащихся, выдвигает новые требования к грамотности обратной связи учителей письменной речи [2, с. 47]. «По сравнению с традиционным ручным режимом обратной связи автоматическая система оценки письменной речи имеет множество преимуществ. Во-первых, большинство систем автоматической оценки письменной речи могут обеспечить более точную и объективную обратную связь по основным языковым характеристикам, таким как грамматика, орфография и формат. <...> Во-вторых, эффективность обратной связи в автоматической системе оценки выше, чем при ручной обратной связи. <...> В-третьих, система автоматической оценки помогает учителям всесторонне оценить уровень письменной речи учащихся на основе полученных данных» [2, с. 48–49].

Говоря об интеграции искусственного интеллекта и изучении иностранных языков, Цинь Вэньцзюань отмечает, что ИИ-технологии могут сыграть значительную роль в лингвистических, литературных и переводческих исследованиях. Например, цифровая гуманитаристика может стать прорывным направлением в литературе, позволяя воссоздавать сцены из произведений в виртуальном мире, что способствует более глубокому пониманию исторического, социального и культурного контекста читателями и критиками [4]

В настоящее время Институт иностранных языков Фуданьского университета активно сотрудничает с Институтом компьютерных наук (Шанхай). В результате сотрудничества достигнуты значительные результаты в области моделей обработки естественного языка, углубленного изучения иностранных языков и машинного перевода. Институтами совместно разработан ряд междисциплинарных курсов, таких как «Введение в цифровую гуманитаристику» и «Этика искусственного интеллекта в переводе». Цинь Вэньцзюань подчеркивает, что «по мере углубления междисциплинарного взаимодействия преподаватели все больше осознают важность подготовки специалистов, владеющих как лингвистикой, так и компьютерными технологиями. Только обладая знаниями в обеих областях, можно эффективно решать сложные задачи междисциплинарных исследований» [4].

Опыт Национального открытого университета Китая позволяет сделать определенные выводы о возможностях адаптации к обучению с использованием ИИ-технологий и о восприятии такого обучения в студенческом и педагогическом сообществе. Несомненно, процесс перестройки к изменяющимся условиям требует определенных усилий и гибкости всех участников образовательного процесса. Трехлетняя реформа по внедрению ИИ-технологий, инициированная Национальным открытым университетом Китая, охватила 13 пилотных образовательных проектов, в которых прошли обучение более десяти тысяч студентов. Сюн Ин и Чжэн Цзипэн подчеркивают, «когда студенты осознают магию искусственного интеллекта, дальнейшее применение этих технологий становится естественным» [1, с. 8].

В современной парадигме открытость студентов к новым формам образования отмечается многими специалистами в области образования. Так, профессор Пекинско-

го лингвистического университета Ван Лифэй, указывая на готовность студентов проходить обучение с применением ИИ-технологий, отмечает запрос учащихся на персонализированный образовательный опыт через такие технологии [4]. Для эффективного достижения результатов студентам предлагается активно участвовать в образовательных мероприятиях, поддерживаемых ИИ-технологиями, исследовать предлагаемые инструменты обучения и ресурсы для поиска максимально эффективной индивидуальной образовательной траектории. В то же время проводится работа по развитию и совершенствованию цифровой грамотности студентов и преподавателей. Важнейшим условием эффективного развития такого обучения является техническая поддержка для всех участников образовательного процесса, а также возможность своевременной обратной связи на всех этапах обучения.

Вопросы методики обучения иностранным языкам рассматриваются многими специалистами, которые находятся в постоянном поиске эффективных способов организации такого обучения. Китайские студенты сталкиваются с рядом трудностей, связанных с разрывом между теоретическим изучением и практическим применением изученного. Порой многолетние усилия по изучению языка не приводят к какому-либо осязаемому результату: студенты не понимают устную иноязычную речь, испытывают трудности говорения, в целом теряют интерес к обучению. Это происходит, когда процесс обучения не ориентирован на практическое применение. Испытывая острый дефицит языковой среды, учащиеся попадают в условия изучения иностранного языка без возможностей практического его использования, что противоречит целям обучения – ориентированность на практическое применение отражена в новых образовательных стандартах. Возможность создания условий для практического применения иностранного языка с помощью ИИ-технологий является одной из причин распространения этих технологий при обучении иностранным языкам в Китае. Они позволяют воссоздать языковую среду, т.е. условия для иноязычной коммуникации, сформировать персонализированную систему обратной связи для корректировки языкового оформления речи и, таким образом, обеспечить связь процесса освоения иностранного языка и его практического применения, что приводит к достижению образовательной цели.

Бесспорно, изучение технологий искусственного интеллекта в образовании – огромная сфера, которая является предметом рассмотрения ученых во всем мире. Применение таких технологий в обучении иностранным языкам уже сейчас дает новые образовательные возможности. Конечно, практическое применение этих технологий сопряжено с определенными трудностями, однако сам факт технологического прорыва в области когнитивных вычислений дает новые возможности поиска эффективных образовательных траекторий.

Список литературы

1. 熊英, 郑霁鹏. AI技术赋能大规模个性化英语教学创新实践. 中国高校科技. 2024. №(09). 6–10页.
2. 秦文娟, 周季鸣. 基于写作自动评估的教师反馈素养研究. 外语界. 2023. №3. 47–54页.
3. 刘健. 人工智能驱动高校英语教学创新发展. 《新华日报》. 南京: 新华日报社. 2024.
4. 深度访谈 | 高校人工智能赋能外语教学按下“加速键”. URL: https://mp.weixin.qq.com/s?__biz=MjM5MDM1Mjk2Ng==&mid=2652941479&idx=1&sn=38ec79b6115ee6fa78b07005307bf2-af&chksm=bcedf71423ce5a88f0a0ffaba8d9605caedfab7134715960d57c25b5bba7cd499d220e3294f3-&scene=27 (20. 02.2025).
5. 人工智能+高等教育教与学发生哪些改变? URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1799311291405063405&wfr=spider&for=pc> (20.02.2025).



***The use of technologies of artificial intelligence in foreign language teaching:
the experience of universities of the People's Republic of China***

The general trends and directions of use of artificial intelligence technologies in the activity of organization of higher education are characterized. The review of use of artificial intelligence technologies in some universities of the People's Republic of China is presented. The forms of work on the basis of artificial intelligence technologies are described. It is concluded about the possibilities of development of new forms and technologies of organization of foreign language teaching.

Key words: artificial intelligence, technologies of artificial intelligence, digital literacy, foreign language teaching.

(Статья поступила в редакцию 29.04.2025)

И.Н. КОРЕНЕЦКАЯ
Псков

**ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ И ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Выявляется взаимосвязь между учебной автономией и уровнем владения английским языком у студентов неязыковых специальностей вуза. Результаты подтверждают, что развитие самостоятельности повышает уровень иноязычной коммуникативной компетенции. Представлена модель формирования автономии с ИИ-инструментами, показавшая эффективность в образовательной практике.



Ключевые слова: учебная автономия, иноязычная коммуникативная компетенция, студенты нелингвистических направлений.

Научная проблема исследования обусловлена современными требованиями к подготовке конкурентоспособных специалистов, способных к непрерывному профессиональному саморазвитию. В контексте иноязычного образования это предполагает формирование устойчивых навыков автономной учебной деятельности, что особенно актуально для студентов нелингвистических направлений, где значительный объем учебного времени отводится на самостоятельное освоение иностранного языка.

Анализ образовательных тенденций [8; 21; 11] выявляет противоречие: несмотря на признанное научным сообществом значение учебной автономии как фактора успешного овладения иностранным языком, в практике высшей школы сохраняется разрыв между социальным заказом на специалистов с развитыми навыками самообразования, традиционными методами организации самостоятельной работы и реальным уровнем учебной автономии студентов.

Это противоречие усугубляется тем, что современные исследования [12; 24] демонстрируют двустороннюю взаимосвязь между автономией и иноязычной компетенцией: с одной стороны, автономные студенты достигают лучших результатов, с другой – успешное использование языка усиливает мотивацию к самостоятельному обучению.

В данном контексте особую научную значимость приобретает исследование механизмов формирования учебной автономии в условиях ограниченного количества аудиторных часов, разнородного уровня подготовки студентов, различий в мотивационных профилях, необходимости интеграции языковых и профессиональных компетенций.

Цель нашего исследования – выявить корреляционные зависимости между уровнем сформированности учебной автономии и показателями иноязычной коммуникативной компетенции у студентов нелингвистических специальностей, а также разработать педагогические условия развития автономии в рамках университетской языковой подготовки.

Объектом исследования выступает образовательный процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов нелингвистических направлений подготовки в рамках дисциплины «Иностранный язык». Предмет исследования – взаимосвязь между уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции и степенью развития учебной автономии обучающихся.

Для решения исследовательских задач были использованы следующие методы:

- теоретико-методологический анализ: систематизация отечественных и зарубежных научных источников; концептуализация ключевых исследовательских категорий;
- эмпирические методы: констатирующий эксперимент, включавший диагностику уровня владения английским языком с использованием стандартизированного теста Cambridge English Test, а также оценку уровня учебной автономии по адаптированной версии опросника Чжана и Ли [27].

Следует отметить, что исследование было сосредоточено исключительно на студенческой выборке, поскольку опрос преподавателей не входил в приоритетные задачи данного этапа научной работы. Такой подход позволил сфокусироваться на анализе непосредственной взаимосвязи между уровнем языковой подготовки и развитием учебной самостоятельности студентов.

Представим краткий исторический обзор концепции учебной автономии. Понятие учебной автономии стало активно разрабатываться в зарубежной педагогике с 1980-х годов в рамках таких направлений, как самостоятельное обучение, индивидуализированное образование и системы независимого доступа к знаниям [16]. Среди ключевых исследований этой области можно выделить работы Олтмана и Джеймса [7], Холлека [20], Геддеса и Стартриджа [18], Мейсона [23], Райли [25], Дикинсона [14], Вендена и Рубина [26], Брукса и Гранди [9], Эллиса и Синклера [15], Литтла [21; 22], Гарднера и Миллера [17], Дама [13], Коттералла [11] и др.

Как отмечал Д. Литтл, в 1990-е годы автономия стала «модным термином» в образовании, большинство педагогов признавали важность ее развития у обучающихся [21; 22]. Однако на сегодняшний день сохраняется противоречие между декларируемой значимостью учебной автономии и реальной организацией самостоятельной работы студентов.

Перейдем к рассмотрению теоретических основ учебной автономии. Истоки концепции учебной автономии восходят к проектам Совета Европы, в частности, к программе «Современные языки», а также к работам Х. Холека, который определял автономию как способность обучающихся принимать ответственность за свой учебный процесс [20]. Ранние эксперименты в этой области, описанные Греммо и Райли [19], были связаны с гуманистическими идеями и социально-политическими изменениями 1960-х годов, что привело к появлению центров самостоятельного обучения и новых педагогических методик.

Определение Х. Холека остается одним из наиболее цитируемых, хотя в научной литературе встречаются его вариации. Например, вместо «способности» (ability) иногда используется термин «дееспособность» (capacity), а «принятие ответственности» может заменяться на «контроль» над обучением. Важно отметить, что автономия рассматривается как свойство самого обучающегося, а не как характеристика образовательной среды (в отличие от подхода Дикинсона, 1987).

Многие исследователи подчеркивают, что для развития автономии необходима определенная степень академической свободы, однако она не тождественна автономии и должна иметь разумные границы [22].

Особый вклад в понимание психологии автономии внес Д. Литтл [21; 22], который акцентировал роль критического мышления, саморегуляции и осознанного управления учебным процессом. Согласно его трактовке, автономный обучающийся способен самостоятельно определять цели, содержание и методы обучения, а также оценивать свои достижения [22].

Существуют различные подходы к определению ключевых компонентов автономии. Некоторые исследователи говорят о «степенях автономии», другие отмечают, что ее проявления зависят от возраста, уровня подготовки и индивидуальных потребностей обучающихся.

Л. Дикинсон и Ф. Бенсон используют близкие, но не идентичные термины, такие как «самообучение» и «дистанционное обучение». Бенсон выделяет три уровня контроля: управление учебным процессом, когнитивными процессами и содержанием обучения. При этом важно разграничивать «автономию» и «независимое обучение», так как последнее может не предполагать глубокой осознанности и саморегуляции.

Российские ученые также внесли вклад в разработку концепции учебной автономии. По мнению Е.Н. Солововой, она предполагает разделение ответственности между учащимися и преподавателями [4]. Е.А. Насонова акцентирует внимание на мотивационный аспект, определяя автономию как готовность личности к самоуправлению в образовательном процессе [3].

Н.Ф. Коряковцева рассматривает автономию как способность к рефлексии, продуктивной деятельности и взаимодействию с образовательной средой [2]. Е.Г. Кобзарь связывает ее с социальной ответственностью и самореализацией [1], а И.Д. Трофимова – с осознанным принятием решений в учебном процессе [5].

Если обратиться к вопросу о связи автономии и иноязычной коммуникативной компетенции, то во многих исследованиях отмечается, что развитие автономии способствует улучшению языковых навыков; эмпирических данных, подтверждающих эту корреляцию, недостаточно. Отдельные исследования [6; 10; 27] демонстрируют взаимосвязь между уровнем автономии и языковой грамотностью [6; 10], однако требуются дальнейшие изыскания в этой области.

Как мы видим, концепция учебной автономии прошла значительную эволюцию в педагогической науке, приобретая различные смысловые оттенки в работах разных исследователей. Анализ этих трактовок позволяет проследить как общие тенденции, так и принципиальные различия в понимании данного образовательного феномена.

Так, Х. Холек рассматривал ее преимущественно в практическом ключе, делая акцент на способности обучающегося организовать свой учебный процесс. Данный подход отражает прагматичный взгляд на автономию как на набор конкретных учебных навыков.

Д. Литтл существенно углубил это понимание, добавив важную психологическую составляющую. В его трактовке автономия предстает не просто как техническая способность организовать обучение, но как комплексная психологическая характеристика, включающая критическое мышление, рефлексивные способности и умение принимать осознанные решения. Такой взгляд переносит акцент с внешних проявлений самостоятельности на внутренние когнитивные процессы обучающегося.

Л. Дикинсон предложил более радикальную трактовку, фактически отождествляя учебную автономию с полной независимостью от преподавателя. В его понимании автономный обучающийся сам определяет все параметры учебного процесса, что сближает это понятие с идеей самообучения. Однако такой подход вызывает вопросы о роли педагога в образовательном процессе и применимости этой модели на разных этапах обучения.

Ф. Бенсон развил многоуровневую модель автономии, выделив три плоскости контроля: управление учебным процессом, когнитивными процессами и содержанием обучения. Особенно ценной в его концепции представляется идея коллективной автономии, расширяющая индивидуальное понимание этого феномена до группового взаимодействия.

Российские исследователи внесли свой вклад в разработку концепции, подчеркнув личностные аспекты автономии. В работах Е.Н. Солововой, Е.А. Насоновой, Н.Ф. Коряковцевой и других ученых автономия рассматривается не только как образовательная технология, но как важная характеристика личности обучающегося, тесно связанная с мотивацией, рефлексией и социальной ответственностью.

На основе этого анализа можно предложить интегративное понимание *учебной автономии*. Оно объединяет практические, психологические и социальные аспекты, избегая при этом крайностей полной независимости или жесткого контроля. В таком понимании автономия представляет собой *динамическую способность к осознанному управлению учебным процессом, которая развивается постепенно и требует разумного сочетания самостоятельности и педагогического сопровождения*. При таком подходе одинаково важны и саморегуляция обучающихся, и профессиональная поддержка со стороны преподавателей.

Для проверки теоретических положений было проведено эмпирическое исследование для выявления уровня сформированности учебной автономии (самостоятельность в постановке целей, выборе стратегий, рефлексии) и определения связи автономии с успешностью в изучении иностранного языка. Далее представлены ключевые результаты, позволяющие оценить, насколько теоретические представления об учебной автономии соответствуют реальной практике обучения студентов.

В нашем исследовании приняли участие 177 студентов 1–2 курсов неязыковых специальностей (бакалавриат и специалитет). Все участники имели 10–11-летний опыт изучения английского языка в школьной и вузовской программе.

Результаты входного тестирования (Cambridge English Test) показали следующее распределение по уровням: Pre-Intermediate (A2) – 37,6%; Elementary (A1) – 35,3%; Intermediate (B1) – 22,4%; Upper-Intermediate (B2) – 4,7%; Advanced (C1) не был выявлен ни у одного участника.

Для оценки учебной автономии применялась модифицированная версия опросника Чжан и Ли (адаптация D. Duffey, 2007). Исследование проводилось в сентябре 2024 года с использованием 5-балльной шкалы Лайкерта. Время заполнения анкеты составляло 40 минут на одного респондента.

**ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ
СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ**

В результате статистического анализа (STATISTICA SPSS 11.0) была обнаружена значимая положительная корреляция между уровнем автономии и владением языком ($r=0.62$, $p<0.05$). Т-критерий Стьюдента подтвердил существенные различия между группами ($t=3.529$, $df=177$, $p<0.05$). F-тест выявил значимые различия только между крайними уровнями (A2 и B2+: $F=1.338$, $p=0.187$).

Данные результаты позволили установить прямую зависимость между уровнем учебной автономии и языковой подготовкой, наблюдать качественный скачок в автономии при переходе от базового (A2) к продвинутому (B2+) уровню; определить, что в промежуточном диапазоне (A2-B2) различия в автономии статистически незначимы.

Полученные эмпирические данные позволили перейти к следующему этапу исследования – разработке модели формирования учебной автономии для студентов неязыковых специальностей.

Модель базируется на компетентностном, личностно-ориентированном и деятельностном подходах, учитывая принципы самостоятельности, осознанности и рефлексии, интеграцию формального и неформального обучения, технологизацию образовательного процесса (цифровые инструменты, blended learning). Структурные компоненты данной модели представим в таблице.

Таблица

Структурные компоненты модели формирования учебной автономии

Компонент	Содержание	Методы и инструменты
Мотивационно-целевой	Осознание студентами важности автономии, постановка индивидуальных учебных целей.	Диагностика мотивации (анкеты, интервью). Постановка SMART-целей. Геймификация (badges, рейтинги).
Когнитивно-стратегический	Развитие навыков самоорганизации, выбора стратегий обучения.	Обучение метакогнитивным стратегиям (планирование, самоконтроль). Ведение языкового портфолио. Инструктаж по работе с ресурсами (приложения, подкасты, статьи).
Практико-деятельностный	Применение автономии в реальной учебной деятельности.	Проектная работа (создание презентации / блога на ИЯ). Самостоятельный выбор тем для изучения. Участие в языковых клубах.
Рефлексивно-оценочный	Анализ своих достижений и трудностей, коррекция стратегий.	Дневник рефлексии. Самооценка по чек-листам. Peer-review (взаимопроверка в группах).
Технологический	Использование цифровых инструментов для поддержки автономии.	Онлайн-платформы (Quizlet). Мобильные приложения для практики (Tandem, Hello Talk). LMS (Moodle, Google Classroom) с персонализированными заданиями. Использование ИИ-инструментов для автономного изучения языка.

В данной модели особенно стоит отметить использование инструментов искусственного интеллекта для автономного изучения языка. Современные технологии искусственного интеллекта способны кардинально трансформировать процесс развития учебной автономии, предлагая принципиально новые возможности для персонализации обучения. Значение инструментов искусственного интеллекта заключается в его способности обеспечивать мгновенную обратную связь, адаптировать контент под индивидуальные потребности, создавать безопасную среду для экспериментов с языком.

Приведем некоторые примеры использования инструментов искусственного интеллекта при формировании учебной автономии.

От пассивного студента к активному исследователю. Традиционно студент ожидает исправления ошибок от преподавателя. Теперь, используя ChatGPT для проверки эссе, он сам инициирует процесс анализа ошибок. Промпт «Объясни мои ошибки в использовании артиклей и приведи аналогичные примеры» превращает рутинную проверку в исследовательскую деятельность. Так формируется критическое языковое мышление.

Персонализированные траектории обучения. Сервисы, такие как Lingvist, анализируют индивидуальные трудности каждого студента. Когда система автоматически генерирует набор карточек со словами, которые обучающийся забывает чаще всего, это создает эффект «репетитора», доступного в любое время. Студент учится осознавать свои слабые места и целенаправленно работать над ними.

Преодоление психологических барьеров. Голосовые ассистенты типа Google Assistant становятся «терпеливыми собеседниками» для стеснительных студентов. Возможность многократно повторять фразы и получать мгновенную оценку произношения без страха осуждения значительно повышает готовность к языковым экспериментам.

От учебных заданий к реальным кейсам. Otter.ai превращает просмотр TED-лекций в интерактивный опыт. Студент может автоматически получить расшифровку, выделить незнакомую лексику, запросить у ChatGPT объяснение сложных моментов, создать персональный глоссарий. Так формируется навык работы с аутентичными материалами.

Эти примеры демонстрируют, как ИИ-инструменты не просто автоматизируют отдельные задачи, а принципиально меняют саму парадигму учебной автономии – от зависимости от преподавателя к осознанному управлению своим образовательным процессом. Ключевой трансформацией становится смещение фокуса с «меня учат» на «я учусь».

Для комплексной оценки сформированности учебной автономии мы выделили четыре взаимосвязанных блока критериев, каждый из которых отражает определенный аспект самостоятельной учебной деятельности.

В когнитивно-рефлексивной сфере оценивается способность студента к адекватной самооценке своего языкового уровня, анализу собственных ошибок и критическому осмыслению учебных материалов, включая контент, созданный с помощью ИИ.

Деятельностный аспект включает оценку умения ставить учебные цели, планировать занятия, выбирать оптимальные методы обучения и осуществлять регулярный самоконтроль.

Технологический блок охватывает владение цифровыми инструментами, способность персонализировать процесс обучения и гибко адаптировать используемые методики.

Мотивационная составляющая учитывает уровень внутренней мотивации, способность преодолевать трудности, степень ответственности за результаты обучения и проявленную инициативность.

Оценка проводится по 4-уровневой шкале: от начального (1 балл) до высокого уровня автономии (4 балла). Для диагностики используются тестовые методики, наблюдение, анализ учебных материалов и данных о цифровой активности студентов.

После проведения констатирующего эксперимента для выявления исходного уровня учебной автономии и уровня сформированности иноязычной коммуникативной ком-

петенции мы приступили к реализации предложенной модели. Спустя 8 месяцев работы по данной модели с использованием ИИ-инструментов и регулярной диагностикой по ключевым критериям мы смогли наблюдать определенный прогресс в развитии учебной автономии студентов. Отмечается положительная динамика: на начальном этапе 48% обучающихся демонстрировали базовый уровень автономии (2 балла), тогда как после прохождения программы 63% достигли устойчивой (3 балла) и творческой автономии (4 балла). Особенно заметен рост в когнитивно-рефлексивном (42%) и технологико-адаптивном блоках (56%), что подтверждает эффективность сочетания педагогического сопровождения с цифровыми инструментами для поэтапного формирования самостоятельности. Полученные результаты обосновывают целесообразность внедрения данной модели в образовательный процесс.

В заключении следует отметить, что настоящее исследование, проведенное среди студентов нелингвистических специальностей, выявило значимую взаимосвязь между уровнем учебной автономии и успешностью в освоении английского языка. Полученные данные подтверждают, что развитие самостоятельности обучающихся является ключевым фактором языкового прогресса: студенты с более высоким уровнем автономии (B2) демонстрируют существенно лучшие результаты по сравнению с менее автономными учащимися (A2–B1).

Разработанная модель формирования учебной автономии, интегрирующая ИИ-инструменты и традиционные методы обучения, показала свою эффективность в образовательной практике. Система критериев оценки, включающая когнитивно-рефлексивный, деятельностно-практический, технологико-адаптивный и мотивационно-волевой блоки, позволила объективно отследить положительную динамику: 63% участников эксперимента достигли устойчивого (3 балла) или творческого (4 балла) уровня автономии по завершении программы.

Следует отметить следующее:

1. Учебная автономия развивается неравномерно: качественный скачок наблюдается при переходе от уровня B1 к B2.
2. Наибольший прогресс зафиксирован в когнитивно-рефлексивной и технологико-адаптивной сферах.
3. Персонализированный подход с использованием ИИ-инструментов значительно повышает мотивацию и ответственность студентов.

Полученные результаты открывают перспективы для дальнейших исследований в области смешанного обучения и разработки инновационных методик формирования учебной самостоятельности в цифровую эпоху.

Список литературы

1. Кобзарь Е.Г. Развитие автономии студентов в процессе обучения иностранному языку // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2006. №17(42). С. 132–137.
2. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком // Иностранные языки в школе. 2002. №5. С. 12–17.
3. Насонова Е.А. Формирование учебной автономии студентов в процессе обучения иностранному языку // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. №10(100). С. 109–113.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М., 2002.
5. Трофимова И.Д. Формирование автономии студентов в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2008. №541. С. 132–140.
6. Ablard K.E., Lipschultz R.E. Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender // Journal of Educational Psychology. 1998. Vol. 90. №1. P. 94–101.

7. Altman H.B., James C.V. Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs. Oxford, 1980.
8. Benson P. Teaching and researching autonomy in language learning. Harlow, 2009.
9. Brooks A., Grundy P. Beginning to Write: Writing Activities for Elementary and Intermediate Learners. Cambridge, 1988.
10. Corno L., Mandinach E.B. The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation // Educational Psychologist. 1983. Vol. 18. №2. P. 88–108.
11. Cotterall S. Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses // ELT Journal. 2000. Vol. 54. №2. P. 109–117.
12. Dam L. Developing learner autonomy: What the teacher can do. Hong Kong, 2018.
13. Dam L. Learner Autonomy: From Theory to Classroom Practice. Dublin, 1995.
14. Dickinson L. Self-instruction in Language Learning. Cambridge, 1987.
15. Ellis G., Sinclair B. Learning to Learn English: A Course in Learner Training. Cambridge, 1989.
16. Finch A.A. Formative Evaluation of a Task-based EFL Programme for Korean University Students [PhD thesis]. Manchester, 2000.
17. Gardner D., Miller L. Directions in Self-access Language Learning. Hong Kong, 1994.
18. Geddes M., Sturtridge G. Individualisation. London, 1982.
19. Gremmo M.-J., Riley P. Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea // System. 1995. Vol. 23. №2. P. 151–164.
20. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford, 1981.
21. Little D. Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited // Innovation in Language Learning and Teaching. 2007. Vol. 1. №1. P. 14–29.
22. Little D. Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems. Dublin, 1991.
23. Mason R. Self-directed Groupwork: Social Work Through Personal Change. London, 1984.
24. Oxford R.L. Autonomy, agency, and assessment in language learning // Assessment and autonomy in language learning. London, 2015. P. 36–56.
25. Riley P. Discourse and Learning. London, 1985.
26. Wenden A., Rubin J. Learner Strategies in Language Learning. Englewood Cliffs, 1987.
27. Zhang L.J., Li X.A. A comparative study on learner autonomy between Chinese and Swedish undergraduates // System. 2004. Vol. 32. №4. P. 541–561.

* * *

1. Kobzar' E.G. Razvitie avtonomii studentov v processe obucheniya inostrannomu yazyku // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2006. №17(42). S. 132–137.
2. Koryakovceva N.F. Avtonomiya uchashegosya v uchebnoj deyatel'nosti po ovladeniyu inostrannym yazykom // Inostrannye yazyki v shkole. 2002. №5. S. 12–17.
3. Nasonova E.A. Formirovanie uchebnoj avtonomii studentov v processe obucheniya inostrannomu yazyku // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2010. №10(100). S. 109–113.
4. Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lekcij. M., 2002.
5. Trofimova I.D. Formirovanie avtonomii studentov v processe obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2008. №541. S. 132–140.



The correlation of learner autonomy and foreign language communicative competencies of students of nonlinguistic training programs

The correlation between the learner's autonomy and the level of the English language of students of nonlinguistic training programs of university is revealed. The results demonstrate that the development of independence raises the level of foreign language communicative competence. The model of formation of autonomy with the use of tools of artificial intelligence, showing the efficiency in the educational practice, is presented.

Key words: *learner autonomy, foreign language communicative competence, students of nonlinguistic training programs.*

(Статья поступила в редакцию 14.05.2025)

Е.В. ВОРОНЦОВА
Санкт-Петербург

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА МУЛЬТИМОДАЛЬНОСТИ В ТЕХНОЛОГИИ
МИКРООБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ**

Исследована интеграция мультимодальности в микрообучение иностранным языком в условиях цифровизации образования. Выявлена корреляция между применением мультимодальных микроформатов и повышением эффективности обучения. Результаты эксперимента подтверждают значимое улучшение языковых компетенций. Разработаны критерии отбора контента и принципы построения микромодулей, учитывающие когнитивные особенности поколения Z.



Ключевые слова: мультимодальность, микрообучение, поколение Z, цифровая образовательная среда, когнитивные особенности, мультимодальный контент, образовательные технологии.

Технология микрообучения в последние годы приобретает все большую актуальность в образовательном пространстве в контексте повышения значения непрерывного образования, что подтверждается значительным ростом исследовательского интереса к данной проблематике. В исследованиях Р. Диаза Редондо и соавторов отмечается, что непрерывное обучение стало растущей потребностью современного общества: постоянная и быстрая эволюция знаний требует от обучающихся адаптации к новым условиям для поддержания своей продуктивности [10]. Данный тезис находит отражение и в отечественном образовательном поле, в частности, в статье 10 Федерального закона об образовании подчеркивается, что обучение на протяжении всей жизни обеспечивается не только путем реализации основных, но и дополнительных образовательных программ, а также возможностью одновременного освоения нескольких программ с учетом соответствующего опыта и квалификации [6].

Современные исследования демонстрируют, что способность человека концентрироваться на одном элементе, избегая отвлечений, значительно снизилась. Как отмечается в работах О.Л. Чулановой и А.А. Хисамутдиновой, пользователи способны уделять только 8 последовательных секунд непрерывного внимания при работе в интернете, а работники, не обладающие соответствующими ИТ-навыками, теряют до 21% своего рабочего времени [7]. При этом традиционное обучение демонстрирует ограниченную эффективность: согласно исследованиям А.С. Коротеевой и Т.В. Челпаченко, требуются длительные тренировочные процессы, а создание контента занимает от 43 до 185 часов для генерации одного часа обучения, причем только 15% работников способны адекватно применять полученные знания, а 80% такого знания забывается уже через месяц [4].

Одним из эффективных инструментов непрерывного образования становится технология микрообучения, которая позволяет оптимизировать процесс приобретения новых компетенций в условиях информационной перегрузки. Особую значимость данная технология приобретает в контексте работы с представителями поколения Z. Исследования Р.И. Зинуровой и др. показывают, что представители поколения Z характеризуются более выраженной зависимостью от цифровых технологий по сравнению с предыдущими поколениями, сосредоточенностью преимущественно на краткосрочных целях, высокой ориентацией на потребление информации при одновременном снижении способности к длительной концентрации внимания [2]. При этом, как отмечает Е.В. Шлегель, данной группе свойственна ярко выраженная визуальная ориентированность и высокая способность к быстрой адаптации к новым форматам представления информа-

ции [8]. Этот факт создает необходимые предпосылки для внедрения мультимодального подхода, соответствующего естественным паттернам обработки информации данной возрастной группы.

В этих условиях принцип мультимодальности приобретает особую значимость как способ оптимизации процесса обучения. Исследования Н.Г. Кац и соавторов демонстрируют, что иноязычный мультимодальный текст становится основой для разработки учебных материалов в цифровой образовательной среде вуза, при этом мультимодальность рассматривается не просто как совокупность различных форматов представления информации, но и как целостная система взаимодействия различных семиотических ресурсов в образовательном процессе [3].

Теоретический фундамент исследований мультимодальности базируется на социально-семиотическом подходе М. Халлидея и получает развитие в работах Г. Кресса и Т. ван Леувена, расширивших понимание языка как одного из семиотических ресурсов наряду с изображениями, жестами и звуком [12; 14]. Эффективность мультимодального подхода в образовании получила эмпирическое подтверждение в мета-анализе П. Гиннса, показавшем значительное преимущество мультимодального обучения по сравнению с контрольной группой [11].

Исследования Р. Хэмпел, М. Хаук и К. О'Халлорана с коллегами демонстрируют важность системного анализа мультимодальных взаимодействий в электронной образовательной среде [13; 15]. Интеграция принципа мультимодальности в технологию микрообучения позволяет учитывать специфику когнитивных процессов современных обучающихся. К.А. Мельникова отмечает, что мультимодальность и цифровые технологии в современном иноязычном образовании создают условия для более эффективного усвоения материала за счет активизации различных каналов восприятия информации [5]. Исследования показывают, что применение иммерсивных технологий существенно повышает эффективность освоения языкового материала при условии тщательного планирования и учета специфики изучаемого материала [1].

На основе теоретического анализа была сформулирована гипотеза исследования: интеграция принципа мультимодальности в технологию микрообучения иностранным языкам способствует более эффективному формированию языковых компетенций у студентов поколения Z. Для проверки данной гипотезы на базе Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого среди студентов 1 и 2 курса бакалавриата направления «Лингвистика» (n=112) было проведено эмпирическое исследование.

Выборка характеризовалась относительно равномерным распределением респондентов по курсам: 52.3% первокурсников и 47.7% второкурсников, что обеспечило репрезентативность для данной целевой группы. Диагностический инструментарий включал анкету из трех тематических блоков, направленных на оценку предпочтительных форматов обучения, эффективности мультимодального подхода и особенностей восприятия информации современными студентами.

Статистический анализ данных с расчетом 95% доверительных интервалов показал высокую востребованность мультимодального формата обучения среди студентов-лингвистов (87.1%, ДИ: ±5.7%). Большинство респондентов (72.7%, ДИ: ±7.6%) отметили оптимальную длительность микромодуля в 5–10 минут, что коррелирует с данными о способности эффективно концентрировать внимание в течение аналогичного временного промежутка (68.2%, ДИ: ±7.9%). Значительное количество участников исследования (72.0%, ДИ: ±7.7%) продемонстрировали эффективность в решении нескольких задач одновременно, что характерно для представителей поколения Z. Наиболее статистически значимым показателем стало повышение эффективности обучения при использовании мультимодального подхода (88.6%, ДИ: ±5.4%).

Сравнительный анализ показателей восприятия мультимодального подхода выявил различия между курсами: первокурсники демонстрируют более высокую предрасполо-

женность к мультимодальному формату ($88.4\% \pm 7.6\%$ против $85.7\% \pm 8.6\%$) и способность к многозадачности ($73.9\% \pm 10.4\%$ против $69.8\% \pm 11.3\%$), тогда как второкурсники показывают лучшую концентрацию внимания ($71.4\% \pm 11.2\%$ против $65.2\% \pm 11.2\%$).

Корреляционный анализ выявил сильную положительную связь между предпочтением мультимодального формата и повышением эффективности обучения ($r=0.931$), умеренную положительную корреляцию между предпочтением мультимодального формата и способностью к многозадачности ($r=0.616$), а также между эффективностью обучения и способностью к многозадачности ($r=0.574$). Все выявленные корреляции статистически значимы при $p < 0.05$.

Для верификации эффективности мультимодального подхода был проведен педагогический эксперимент с участием 38 студентов первого курса, разделенных на контрольную ($n=18$) и экспериментальную ($n=20$) группы. В экспериментальной группе обучение проводилось с использованием мультимодальных микромодулей, в то время как контрольная группа обучалась по традиционной методике. Входное и итоговое тестирование включало оценку ключевых языковых компетенций уровня В2: аудирование аутентичных материалов, спонтанную речь и лексико-грамматические навыки. По результатам эксперимента в экспериментальной группе наблюдалось более значительное улучшение показателей: навыки аудирования улучшились на 31% (против 17% в контрольной группе), беглость речи повысилась на 27% (против 16%), лексический запас увеличился на 24% (против 15%). Все различия статистически значимы при $p < 0.05$.

На основе полученных результатов разработаны практические рекомендации по интеграции принципа мультимодальности в технологию микрообучения иностранному языку на уровне В2, базирующиеся на принципе микродозирования учебного контента, где каждый микромодуль представляет собой законченный смысловой блок, соответствующий выявленным оптимальным временным параметрам восприятия информации современными студентами. Такой подход обеспечивает максимальную концентрацию внимания обучающихся и направлен на развитие одной конкретной компетенции.

Технология микрообучения реализуется через систему взаимосвязанных форматов, каждый из которых интегрирует различные каналы восприятия информации. Микролекции продолжительностью 2–3 минуты концентрируются на отдельных языковых явлениях с использованием видеоконтента, инфографики и аудиосопровождения. Практические микрозадания (3–5 минут) включают интерактивные упражнения с аудио- и видеоматериалами для отработки конкретных навыков. Микротесты (1–2 минуты) реализуются через мультимедийные тестовые задания, а микропроекты (8–10 минут) представляют собой комплексные задания с различными модальностями для применения полученных знаний.

При разработке системы отбора и организации мультимодального контента применяются лингвистические, методические и технологические критерии. *Лингвистические критерии* включают частотность лексических единиц, их коммуникативную значимость и функциональную применимость. *Методические критерии* основываются на возможности визуализации материала, потенциале создания интерактивных симуляций и соответствии принципу поэтапного формирования навыков. *Технологические критерии* учитывают необходимость быстрой загрузки контента, совместимость с мобильными устройствами и возможность автономной работы.

Организация мультимодального контента осуществляется на основе принципов модульности, мультисенсорности и интерактивности. *Принцип модульности* обеспечивает завершенность каждого микромодуля как смысловой единицы. *Принцип мультисенсорности* реализуется через задействование различных каналов восприятия информации, что особенно важно для эффективного усвоения материала. *Принцип интерактивности* обеспечивается через активное взаимодействие с контентом и получение немедленной обратной связи.

Технологическое обеспечение микрообучения реализуется через адаптивные образовательные платформы с возможностью гибкого управления учебной активностью и прогрессом обучающихся. Разработанная система мультимодальных заданий для уровня В2 включает комплекс упражнений, интегрирующих различные каналы восприятия информации, с особым акцентом на развитие навыков аудирования и говорения через использование коротких видеофрагментов профессиональной направленности с интерактивными субтитрами.

Проведенное исследование убедительно демонстрирует высокую эффективность интеграции принципа мультимодальности в технологию микрообучения иностранным языкам. На основании полученных результатов можно заключить, что микроформаты обучения продолжительностью 5–10 минут оптимально соответствуют когнитивным особенностям представителей поколения Z, обеспечивая более высокий уровень концентрации внимания и усвоения материала по сравнению с традиционными форматами. Значимым результатом исследования является эмпирически установленная сильная корреляционная связь ($r=0.931$) между использованием принципа мультимодальности и повышением эффективности обучения, что подтверждает научную обоснованность внедрения данной методики в образовательную практику. Разработанная система критериев отбора и принципов организации мультимодального контента представляет собой практически значимый инструмент оптимизации образовательного процесса в высшей школе с учетом когнитивных особенностей современных студентов. Перспективными направлениями дальнейших исследований являются изучение возможностей интеграции иммерсивных технологий в систему мультимодального микрообучения и разработка специализированных методик оценки эффективности различных форматов представления учебного материала в условиях цифровой трансформации образования.

Список литературы

1. Григорьева И.В. Анализ вызовов, условий и рисков использования иммерсивных технологий виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR) в образовании // Вестник Университета российского инновационного образования. 2024. №1. С. 31–45.
2. Зинурова Р.И., Никитина Т.Н., Фатхуллина Л.З. Социальные практики и социально-психологические характеристики поколения Z (по результатам фокус-группового исследования) // Вестник Томского государственного университета. 2022. №476. С. 123–130.
3. Кац Н.Г., Рубцова А.В., Аитов В.Ф. Иноязычный мультимодальный текст как основа разработки учебных материалов для цифровой образовательной среды вуза // Вестник Томского государственного университета. 2024. №504. С. 156–163.
4. Коротеева А.С., Челпаченко Т.В. Цифровые образовательные ресурсы как средство повышения эффективности усвоения информации обучающимися // Педагогическая перспектива. 2022. №2(6). С. 78–82.
5. Мельникова К.А. Использование мультимодальных методов преподавания и цифровых технологий в процессе обучения иностранному языку в современной школе // The Newmanin Foreign Policy. 2018. №45(89). С. 30–33.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 августа 2020 г. №969. [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202008260024?ysclid=mb5657ksjb194321342> (дата обращения: 12.03.2025).
7. Чуланова О.Л., Хисамутдинова А.А. Микрообучение как технология совершенствования обучения персонала организации с целью получения целевых знаний // Материалы Афанасьевских чтений. 2020. №2(31). С. 123–130.
8. Шлегель Е.В. Поколение Z: типические черты и ценностные ориентации // Вестник Уральского государственного университета. 2022. №2. С. 45–56.
9. Deutschmann M., Panichi L., Molka-Danielsen J. Designing oral participation in Second Life: a comparative study of two language proficiency courses // ReCALL. 2009. Vol. 21. №2. P. 206–226.

10. Díaz Redondo R.P., Caeiro Rodríguez M., López Escobar J.J., Fernández Vilas A. Integrating micro-learning content in traditional e-learning platforms // *Multimedia Tools and Applications*. 2021. Vol. 80. №2. P. 3121–3151.
11. Ginns P. Meta-analysis of the modality effect // *Learning and Instruction*. 2005. Vol. 15. №4. P. 313–331.
12. Halliday M.A. K. *Language as Social Semiotic*. London, 1978.
13. Hampel R., Hauck M. Computer-mediated language learning: making meaning in multimodal virtual learning spaces // *The JALT CALL Journal*. 2006. Vol. 2. №2. P. 3–18.
14. Kress G., van Leeuwen T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London, 2001.
15. O'Halloran K.L., Tan S., Smith B.A. *Multimodal approaches to English for academic purposes* // *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. London; New York, 2016. P. 257–270.

* * *

1. Grigor'eva I.V. Analiz vyzovov, uslovij i riskov ispol'zovaniya immersivnyh tekhnologij virtual'noj (VR) i dopolnennoj real'nosti (AR) v obrazovanii // *Vestnik Universiteta Rossijskogo innovacionnogo obrazovaniya*. 2024. №1. S. 31–45.
2. Zinurova R.I., Nikitina T.N., Fathullina L.Z. Social'nye praktiki i social'no-psihologicheskie harakteristiki pokoleniya Z (po rezul'tatam fokus-grupпового issledovaniya) // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022. №476. S. 123–130.
3. Kac N.G., Rubcova A.V., Aitov V.F. Inoyazychnyj mul'timodal'nyj tekst kak osnova razrabotki uchebnyh materialov dlya cifrovoj obrazovatel'noj sredy vuza // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024. №504. S. 156–163.
4. Koroteeva A.S., Chelpachenko T.V. Cifrovye obrazovatel'nye resursy kak sredstvo povysheniya effektivnosti usvoeniya informacii obuchayushchimisia // *Pedagogicheskaya perspektiva*. 2022. №2(6). S. 78–82.
5. Mel'nikova K.A. Ispol'zovanie mul'timodal'nyh metodov prepodavaniya i cifrovnyh tekhnologij v processe obucheniya inostrannomu yazyku v sovremennoj shkole // *The Newmanin Foreign Policy*. 2018. №45(89). S. 30–33.
6. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 45.03.02 Lingvistika. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 12 avgusta 2020 g. №969. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202008260024?ysclid=mb5657ksjb194321342> (data obrashcheniya: 12.03.2025).
7. Chulanova O.L., Hisamutdinova A.A. Mikroobuchenie kak tekhnologiya sovershenstvovaniya obucheniya personala organizacii s cel'yu polucheniya celevykh znaniy // *Materialy Afanas'evskih chtenij*. 2020. №2(31). S. 123–130.
8. Shlegel' E.V. Pokolenie Z: tipicheskie cherty i cennostnye orientacii // *Vestnik Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022. №2. S. 45–56.



The implementation of multimodality principle in the technology of microteaching the foreign languages

The integration of multimodality in microteaching the foreign language in the context of digitalization of education is studied. There is revealed the correlation between the use of multimodality microformats and the increase of education effectiveness. The experiment's results demonstrate the significant improvement of language competencies. There are developed the criteria of choosing the content and principles of micromodules' formation taking into account the cognitive peculiarities of generation Z.

Key words: *multimodality, microlearning, generation Z, digital educational environment, cognitive peculiarities, multimodal content, educational technologies.*

(Статья поступила в редакцию 01.04.2024)

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КАТЕГОРИИ РОДА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В МОНОНАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ

Рассматриваются особенности изучения категория рода русского языка обучающимися-инофонами. Отмечается, что основные сложности возникают у аудитории, в родном языке которой отсутствует данная категория. Делается акцент на том, что важно не только давать знания о грамматических правилах, но и уметь применять их в соответствии с жизненными обстоятельствами, включать родовые характеристики в естественный речевой поток.



Ключевые слова: *русский язык, род, существительное, грамматика, инофоны, мононациональная аудитория.*

С укреплением политического влияния Российской Федерации на международной арене наблюдается и возросший интерес к ее культуре и образованию, что создает дополнительный спрос на изучение русского языка. Снятие ковидных ограничений в значительной степени возобновило мобильность студентов и рабочих, что способствовало росту числа иностранцев, изучающих русский язык как иностранный.

Изучение русского языка в мононациональной аудитории является сложным и многоаспектным процессом, обусловленным рядом специфических особенностей, отличающих его от других языков. Перед обучающимися-инофонами ставится задача не только освоить базовые грамматические конструкции и словарный запас, но и понять, принять те тонкости и нюансы, которые делают русский язык уникальным и неповторимым.

Одним из отличительных особенностей русского языка является наличие *рода* – постоянного грамматического признака имен существительных, в соответствии с которым все существительные делятся на мужской, женский и средний род [3]. В Полном словаре лингвистических терминов род определяется как «грамматическая категория имен (существительного и прилагательного), а также некоторых разрядов местоимений, порядковых числительных, причастий и глаголов в единственном числе прошедшего времени и в условном наклонении» [4, с. 401].

Определение категории рода требует комплексного подхода и применения различных критериев: смыслового, морфологического (данный критерий является основным), синтаксического и, в ряде случаев, словообразовательного [6, с. 61], что позволяет добиться наиболее точной и всесторонней характеристики данного языкового явления. Следует согласиться с О.А. Гнатюк в том, что грамматическая категория рода способствует предметному восприятию действительности носителей языка [1, с. 29].

В отличие от некоторых языков (турецкий, татарский, казахский, туркменский и др.), где род может быть менее выражен, а принадлежность к мужскому и женскому полу выражается на лексическом уровне, в русском языке он влияет на формы слов. В этой связи в мононациональной аудитории, изучающей русский язык, определение рода слов, обозначающих абстрактные понятия, неживые предметы, явления, вызывает определенные сложности, связанные с различиями в грамматических системах русского и иностранного языков.

Кроме того, известные в русском языке существительные общего рода (например, соня, неряха, невежда), выражающие чаще всего отрицательную оценку, в зависимости от контекста могут употребляться и в мужском, и в женском роде. В мононациональной аудитории это зачастую вызывают недопонимание и затруднения в использовании, поскольку их родовая принадлежность не соответствует представлениям обучающихся. Для определения рода имени существительного необходимо преобразовать слово в форму единственного числа. Однако следует учитывать, что в русском языке существуют слова, имеющие только форму множественного числа (например, очки, духи, будни), что делает их род неопределенным, т.е. отсутствие единственного числа у существительного исключает возможность его родовой классификации. В результате этого при обучении инофонов русскому языку необходимо не только рассказать о роде существительных, но и подкрепить примерами из реальной жизни, жизненными ситуациями, которые помогут лучше усвоить материал. Например, правильным и логичным будет предложение «Артем круглЫЙ сирота», в то время как «Артем круглАЯ сирота» будет являться ошибкой, поскольку слово «Артем» подразумевает мужской род, прилагательное должно согласовываться с ним по роду.

В контексте изучения русского языка как иностранного важно акцентировать внимание на том, как род влияет на синтаксис и морфологию, что может быть непривычно для носителей языков, где грамматического рода нет или он выражается иначе. Неправильное определение рода может привести к ошибкам в согласовании, что существенно влияет на понимание смысловой нагрузки фраз.

Таким образом, можно констатировать, что при преподавании русского языка как иностранного необходимо акцентировать внимание на категории рода. Учитывая, что различия в грамматических системах могут вызывать трудности у обучающихся, рассмотрим, как преодоление этих сложностей может быть реализовано в образовательном процессе.

Многие языки, не имеющие категории рода, могут просто не указывать на него, либо использовать другие средства для обозначения родовых различий. Например, в тюркских языках не существует грамматических форм, которые напрямую указывали бы на принадлежность имени или слова к мужскому или женскому роду. При этом в туркменском языке существует способ определения рода через фамилии: нулевое окончание говорит о принадлежности к мужскому роду, а окончание *-a* указывает на женский род (например, *Абдулаев – Абдулаева, Мурадов – Мурадова* и т.д.). Следует отметить, что указанная особенность туркменского языка характерна и для русскоязычных фамилий, где по окончанию различается женский и мужской род. Сопоставление морфологических особенностей не только обогащает теоретические знания в области лингвистики, но и способствует развитию практических навыков, необходимых для эффективного усвоения языковых структур и закономерностей их функционирования.

Советский лингвист, тюрколог А.Н. Кононов, изучая тюркские языки, пришел к выводу, что употребление слова *erkek* вместе с другим существительным является синтаксическим способом выражения категории пола. Он отмечает, что «в этом случае принадлежность лица или животного к тому или иному полу определяется с помощью специальных слов; к этим лексемам-определителям пола относятся слова-названия людей в их делении на мужчин и женщин; наиболее употребительными из них являются слова: *erkek* (мужчина) при уточнении пола животных – (самец), *kadin* (женщина), *kiz* (девушка)» [2, с. 64].

Следует согласиться с И.Г. Морозовой в том, что «при объяснении категории рода имен существительных русского языка необходимо создать в сознании учащихся целостную систему, которая могла бы служить надежной опорой для самостоятельного распознавания категории рода и правильного заучивания родовых форм» [5, с. 28].

Подход к обучению категории рода русского языка в мононациональной аудитории следует строить на основе включения родовых характеристик в естественный речевой поток, что позволит обучающимся не только запоминать правила употребления слов, но и уметь применять их в реальных ситуациях. Для этого необходимо использовать задания и упражнения, позволяющие обучающимся распознавать и правильно применять родовые формы в речи, а не в отрыве от нее. Например, можно предлагать обучающимся заполнять пропуски в предложениях, подбирая слова в зависимости от их рода, или составлять собственные фразы с заданными условиями. Объяснение лексического значения слов возможно также через визуальные материалы (например, фотографии), использование которых позволяет наглядно представить различные аспекты слов, в том числе и их родовые характеристики.

Для русского языка характерны различные средства выражения рода: через окончания существительных, согласование с прилагательными или местоимениями. Использование синтаксических средств выражения позволяет с высокой степенью точности определить грамматический род слова, опираясь на контекст его употребления в предложении. При этом происходит тренировка грамматического материала и формирование грамматических речевых навыков. Кроме того, при формировании речевого грамматического навыка предполагается и развитие навыка воспроизведения изученного явления в жизненных ситуациях общения. Для этого могут применяться разного рода упражнения: имитационные, подстановочные, трансформационные, репродуктивно-продуцируемые. Например, упражнения имитационного характера позволяют отработать навыки использования грамматической формы, а упражнения трансформационного характера предполагают комбинирование, замену, сокращение или расширение заданных речевых образцов. В качестве примера можно привести упражнение, в котором обучающемуся-инофону предлагается изменить структуру, порядок слов или грамматические формы заданного материала в соответствии с речевым заданием и ситуацией [7, с. 158]: *он пошел, она пошла и т.д.*

Определению рода существительных способствует также использование подсказывающих вопросов, например, «какой он?», «какая она?», «какое оно?», акцентирующих внимание обучающихся на родовых особенностях слов, что способствует лучшему пониманию и запоминанию грамматических категорий. При изучении русского языка как иностранного необходимо разъяснять обучающимся-инофонам изменения слов в зависимости от рода и числа, проявления рода в различных словах и конструкциях.

При изучении категории рода русского языка немаловажное значение отводится фонетике. Например, ударение в словах может меняться в зависимости от рода, а, следовательно, влияет на произношение слова. В этой связи особую роль играет использование различных фонетических упражнений, позволяющих обучающимся правильно интонировать слова в зависимости от их рода. Немаловажную роль в прививании навыков овладения особенностями русского языка играют аудиозаписи с правильным произношением слов, способствующие запоминанию правильных форм употребления слов разных родов.

При изучении русского языка как иностранного в мононациональной аудитории необходимо применять разнообразные практические упражнения, направленные на закрепление знаний о категории рода: от простых заданий на определение рода существительных до более сложных упражнений на согласование прилагательных и глаголов с существительными в родовых формах. Например:

Подчеркни одной чертой имена существительные женского рода, двумя чертами – мужского, тремя чертами – среднего: сын, мама, ветер, каша, лес, поле, удар, птица, море, зима, дедушка, домино.

Или другой пример:

Закончите предложения, добавив недостающие слова.

Ветка Молния Птица

Костер Девочка Яблоко

Самолет Здание Зима

Слова: упало, улетела, разгорелся, обрушилось, сверкнула, упала, взлетел, наступила, сломалась.

Лучшему восприятию учебного материала может способствовать использование карточек, таблиц и флипчартов, на которых визуальным образом представлены примеры слов разных родов, а также применение цветовой маркировки для обозначения слов разных родов.

Ключевым моментом в изучении категории рода русского языка следует признать создание условий для практики языка. Успешному обучению русскому языку как иностранному служат такие приемы, как диалоговое общение, диспут, дискуссия, «ролевая» игра, что позволяет создавать атмосферу взаимодействия с обучающимся, способствует лучшему усвоению материала. Использование языковых игр, современных цифровых технологий, в том числе приложений или online-платформ для изучения языка, способствует развитию словарного запаса и навыков согласования слов по роду и числу в непринужденной обстановке. Не вызывает сомнений и то, что для успешного освоения категории рода русского языка обучающимися-инофонами необходимы регулярные практические занятия и систематическое повторение изученного материала.

Таким образом, рассмотренные особенности изучения категории рода русского языка в мононациональной аудитории позволяют констатировать, что обучение русскому языку как иностранному – сложный и многоаспектный процесс. Специфика русского языка и его лингвистические отличия от других языков требуют от преподавателей-филологов гибкости и инновационного подхода в обучении инофонов. Индивидуальный подход к каждому обучающемуся с учетом его лексического, фонетического и грамматического восприятия, а также личных интересов и целей обучения – ключевые факторы, способствующие успешному изучению русского языка как иностранного.

Список литературы

1. Гнатюк О.А. Различия в категории рода имен существительных как основа появления интерференции на примере русско-испанского языкового контакта (психолингвистический аспект) // Вопросы современной лингвистики. 2024. №5. С. 27–37.
2. Кононов А.Н. Грамматика современного турецкого литературного языка. Л., 1956.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцева. М., 1990.
4. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов-на-Дону, 2010.
5. Морозова И.Г. Трудности изучения имени существительного в группах с узбекским языком обучения // XIX Виноградовские чтения: сборник статей по результатам работы ежегодной международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2023. С. 28–31.
6. Мухина Е.А., Нечаева Л.А. Проблемные зоны русской грамматики: изучение категории рода в иноязычной аудитории // Актуальные проблемы преподавания РКИ: материалы III Межвузовского (межрегионального) с международным участием научно-методического семинара. Петрозаводск, 2020. С. 61–68.
7. Румянцева Т.В. Система упражнений, направленных на формирование у иностранцев навыков определения рода существительных в курсе «Язык специальности» // Научное мнение. 2014. №10-2. С. 156–159.

* * *

1. Gnatyuk O.A. Razlichiya v kategorii roda imen sushchestvitel'nyh kak osnova poyavleniya interferencii na primere russko-ispanskogo yazykovogo kontakta (psiholingvisticheskiy aspekt) // Voprosy sovremennoj lingvistiki. 2024. №5. S. 27–37.
2. Kononov A.N. Grammatika sovremennogo tureckogo literaturnogo yazyka. L., 1956.
3. Lingvisticheskiy enciklopedicheskij slovar' / pod red. V.N. Yarceva. M., 1990.
4. Matveeva T.V. Polnyj slovar' lingvisticheskikh terminov. Rostov-na-Donu, 2010.

5. Morozova I.G. Trudnosti izucheniya imeni sushchestvitel'nogo v gruppah s uzbekskim yazykom obucheniya // XIX Vinogradovskie chteniya: sbornik statej po rezul'tatam raboty ezhegodnoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg, 2023. S. 28–31.

6. Muhina E.A., Nechaeva L.A. Problemnnye zony russkoj grammatiki: izuchenie kategorii roda v inoyazychnoj auditorii // Aktual'nye problemy prepodavaniya RKI: materialy III Mezhvuzovskogo (mezhrregional'nogo) s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-metodicheskogo seminar. Petrozavodsk, 2020. S. 61–68.

7. Rumyancheva T.V. Sistema uprazhnenij, napravlennyh na formirovanie u inostrancev navykov opredeleniya roda sushchestvitel'nyh v kurse «Yazyk special'nosti» // Nauchnoe mnenie. 2014. №10-2. S. 156–159.



The specific features of study of gender category of the Russian language as a foreign language in mono-national audience

The specific features of study of gender category of the Russian language by non-native speaker learners are considered. It is underlined that the fundamental complexities occur in the audience where this category is absent in the native language. It is emphasized that it is important not only to give the knowledge of the grammar rules but to teach to use them in correspondence with the life circumstances and to include the gender characteristics in the natural speech stream.

Key words: *Russian language, gender, noun, grammar, non-native speakers, mono-national audience.*

(Статья поступила в редакцию 03.03.2025)

**Г.Р. БИККУЛОВА,
Е.В. РАЗУМНЫХ
Москва**

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ЗА СЧЕТ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Рассматривается актуальность внедрения учебного дистанционного курса в образовательный процесс, который дает возможность сочетать очную и дистанционную формы обучения английскому языку студентам неязыковой специальности. Представлены тематика и структура курса, приведены примеры конкретных заданий, выделены преимущества данного курса и характер интеграции с традиционным обучением.



Ключевые слова: *дистанционный курс, английский язык, учебный процесс, самообразование, интеграция очного и дистанционного форматов.*

В настоящее время федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования усиливает роль самостоятельной работы в ходе учебного процесса. Это требует от преподавателей создания альтернативных учебных материалов, которые смогли бы оказать содержательную и методическую поддержку в непрерывном образовательном процессе.

В центре процесса обучения находится самообразование как самостоятельная познавательная деятельность обучаемого. Обучаемый учится самостоятельно получать знания, пользуясь разнообразными источниками информации. Обращаясь к различным способам познавательной деятельности, обучаемый работает с полученной информацией в удобное для него время. Самостоятельное приобретение знаний с самого начала вовлекает обучаемого в активную познавательную деятельность, не ограничивающуюся овладением знаниями, а предусматривающую их применение для решения разнообразных реальных проблем. Организация самостоятельной работы обучаемых предполагает использование в вузе новейших педагогических технологий, адаптированных к данной форме обучения, стимулирующих раскрытие внутренних резервов каждого студента и одновременно способствующих формированию социально значимых качеств личности [5, с. 96].

Хотя количество публикаций, посвященных использованию дистанционных технологий, представляется вполне достаточным, все они, к сожалению, носят весьма общий характер и не отражают конкретные аспекты применения таких средств обучения.

Данная ситуация побудила коллег кафедры английского языка химического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова разработать дистанционный курс “The World of Chemistry” на базе учебника “The World of Chemistry” под редакцией М.М. Кутеповой.

Целью курса является интенсификация процесса обучения иностранным языкам за счет дистанционных технологий, что дает возможность эффективно организовать принципиально новый подход к самостоятельной работе студентов, повысить их интерес к процессу обучения, укрепить мотивацию к познавательной деятельности и создать условия для самоконтроля качества усвоения материала.

Среди **задач** курса отмечается четко сформулированная структура урока, отбор и проработка современного аутентичного языкового материала и тщательно разработанные упражнения.

Материалы данного курса изготовлены в соответствии со стандартом SCORM (Sharable Content Object Reference Model – международный стандарт для электронного обучения) и сформированы в последовательный курс на программной платформе Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – система электронного обучения). Курс содержит большой объем электронных учебных материалов: информационные, тренировочные и проверочные, позволяющие в определенном смысле автоматизировать процесс самообучения. Мультимедийные материалы обеспечивают доставку основного объема изучаемого материала в наиболее удобной форме, а интерактивные элементы позволяют студентам самостоятельно оценивать свой текущий уровень знаний и легче осваивать предмет. Кроме того, на программной платформе Moodle встроена статистика, с помощью которой преподаватель может увидеть, сколько времени студент потратил на то или иное упражнение, какой у него прогресс в процентном выражении. Помимо этого, платформа сама мгновенно проверяет правильность выполнения заданий и дает студенту возможность переделать упражнение, пока он не добьется нужного результата. Другие типы упражнений (грамматические) предназначены для проверки их преподавателем, что позволяет провести тщательный анализ студенческих ошибок.

Таким образом, вся организация и подача материала является прозрачной и интуитивно понятной, и это дает огромный стимул для поддержания мотивации к занятиям. Следует также отметить, что в период пандемии данный курс сыграл огромную роль в обучении студентов, став незаменимым помощником в непрерывном образовательном процессе, кафедра справилась с вынужденными трудностями этого периода.

Тематика курса

Курс состоит из десяти уроков (Units), посвященных теме химии: Overview of Chemistry, History of Chemistry, Periodic Table and Periodic Law, Matter in the Universe,

Why is Water so Important? The Precious Envelope, Organic Chemistry, The Age of Polymers, Man and his Environment, Science and its Future.

Структура каждого урока

Каждый урок данного курса имеет единую структуру и включает в себя более 200 разнообразных видов упражнений.

Phonetics. В начале каждого урока представлены и начитаны фонетические упражнения, целью которых является предупреждение и устранение различного рода трудностей в произношении. Поскольку в текстах содержится большое количество терминов и слов, чтение которых не всегда подчиняется общим правилам, наиболее трудные для чтения слова включены в эту рубрику и обязательны для изучения, формирования и поддержания фонетических навыков. Хотя некоторые методисты рекомендуют для лучшего усвоения лексики давать словосочетания, но в нашем случае, учитывая специфику химической терминологии, мы решили выделить в эту рубрику отдельные слова с транскрипцией [4, с. 203].

Прослушав словарные единицы, студенты повторяют их, отрабатывая тем самым правильное произношение.

Пример 1:

1. Pronounce the following words after the speaker.

2. Practice the pronunciation of the words.

<i>hypothesis</i> [haɪ'pɒθɪsɪs]	<i>liquefy</i> ['lɪkwɪfaɪ]
<i>ratio</i> ['reɪʃiəʊ]	<i>hydrogen</i> ['haɪdrədʒ(ə)n]
<i>sulfur</i> ['sʌlfə]	<i>precaution</i> [pri'kɔːʃn]
<i>molecule</i> ['mɒlɪkjʊ:l]	<i>nitrogen</i> ['naɪtrədʒən]
<i>thorough</i> ['θərə]	<i>contaminate</i> [kən'tæmɪneɪt]
<i>combustion</i> [kəm'bʌstʃən]	<i>carbon dioxide</i> ['kɑːbəndaɪ'ɒksaɪd]
<i>methane</i> ['miːθeɪn]	<i>urea</i> ['jʊəriə]

Vocabulary. Лексические упражнения рассчитаны на усвоение, расширение и закрепление активного профессионально-ориентированного лексического материала. Данные упражнения знакомят студентов со смысловой стороной слова, содействуют формированию умения свободно пользоваться лексическими средствами языка, создают условия для активного отбора слов. Лексический словарь студента должен развиваться не только за счет количественного роста, но и качественного совершенствования, что подразумевает уточнение значений слов, семантическую точность употребления синонимов, антонимов, многозначных слов, понимание переносных значений, развитие образности речи.

Пример 2:

Match the following words with their synonyms.

1. decay	a. aim
2. evidence	b. unique
3. rare	c. power
4. to damage	d. to be connected with
5. to resist	e. admission
6. ability	f. to force
7. to value	g. medication
8. benefit	h. to ruin
9. to spread	i. to oppose
10. to evolve	j. testimony
11. dependent	k. to appreciate

12. <i>to be related to</i>	<i>l. decomposition</i>
13. <i>purpose</i>	<i>m. to develop</i>
14. <i>to urge</i>	<i>n. subordinate</i>
15. <i>remedy</i>	<i>o. to scatter</i>
16. <i>permanence</i>	<i>p. advantage</i>
17. <i>recognition</i>	<i>q. constancy</i>

Grammar. Грамматические упражнения, приведенные в дистанционном курсе, закрепляют знания, полученные в ходе традиционного очного обучения. Для отработки грамматических навыков разработаны упражнения тренировочного характера, закрепляющие правила использования изучаемых грамматических конструкций. Е.В. Авдосенко считает, что «поскольку речевая практика ограничена количеством аудиторных часов, то увеличить эффективность изучения иностранного языка можно за счет увеличения часов на тренировку грамматических структур посредством дистанционного обучения» [1, с. 305]. Одновременное рассмотрение видовременных глагольных форм как в очном, так и в дистанционном форматах помогает студентам лучше понять их значения и взаимосвязи и создает более естественные условия для развития навыков речи.

Пример 3:

Complete these sentences with an appropriate verb. Use either the present perfect or the past simple tense.

1. *In recent times transparent wood ... in construction, energy storage, flexible electronics and packaging applications. (to be used)*

2. *I ... really hard this morning. There are other two experiments to make and then I think I'll have lunch. (to work)*

3. *Since the eruption ..., all the villages on the slopes of the volcano have been evacuated. (to start)*

4. *So far this week there ... three lectures on this subject. (to be)*

5. *I ... a committee meeting since 1986, so I don't want to miss the one today. (not to miss)*

6. *It was so cold in the laboratory that I ... my scarf. (to wear)*

7. *A great deal ... since I last spoke to you. (to happen)*

8. *We ... already 200 on chemicals this month. (to spend)*

9. *Knowledge of structure ... another insight into the nature of the serine proteases. (to provide)*

Text and exercises to the text. Далее следует текст, сопровождаемый аудиоматериалом и упражнениями к тексту. Текстовый материал подбирался с учетом доступности тем, используемых в курсе как для студентов, так и для преподавателей. Аудиоматериалы занимают в курсе значительное место, что объясняется потребностью дальнейшего развития понимания речи на слух. Аудиоматериалы являются одним из средств наглядности для разнообразия обучения студентов практическому владению иностранным языком. Применение аудиоматериалов развивает познавательный опыт в процессе освоения иностранного языка. Чтобы компенсировать недостаток языковой среды, у студентов появляется возможность прослушать материал неограниченное количество раз, окунуться в атмосферу настоящей языковой коммуникации. Динамичность материала и эффект сопричастности активизируют запоминание информации с последующим воспроизведением ее содержания в будущем. Благодаря живой речи носителей языка у студентов появляется шанс отработать и поставить правильное произношение. Аудиоматериалы помогают закрепить пройденный материал и расширить лексический запас. Поскольку аудирование является неотъемлемым аспектом в освоении иностранного языка, каждый урок дистанционного курса содержит начитанные тексты.

Упражнения, приведенные в этой рубрике, позволят проконтролировать понимание прослушанного текста и закрепить его для дальнейшего использования.

Пример 4:*

* Из-за значительного объема текста в качестве примера приводится только упражнение.

Look through the text again and deduce which of the following ideas are not expressed in the passage.

1. *Chemistry plays the central role in the life of modern world.*
2. *Chemistry studies the composition, the properties and the structure of matter.*
3. *Reactions of matter in atomic and molecular systems are also studied by chemists.*
4. *It's necessary to demonstrate the influence of chemistry on science in general and its position in society.*
5. *The history of chemistry can be traced back to ancient times.*
6. *Experimentation in chemistry began only in the 17th and 18th centuries.*
7. *In chemical reactions one or more substances change their chemical composition and form one or more new substances.*

Test to the lesson. В конце каждого урока представлен тест, после выполнения которого студент получает зачет по уроку. В данной рубрике упражнения разработаны для закрепления пройденного материала на фонетику, лексику и грамматику в комплексе. Алгоритм теста учитывает все правильные и неправильные ответы и определяет уровень усвоения материала урока в процентном выражении. Благодаря тестам студенты смогут понять допущенные ошибки, а преподаватели эффективно диагностировать трудности языкового материала и в дальнейшем спрогнозировать план очного занятия для разъяснения той или иной грамматической конструкции. Очевидно, что пройденный материал – необходимое условие для усвоения изученного.

Пример 5:

Fill in the passive form of the verb in the following sentences:

1. *These tests ... (to conduct) in the laboratory two weeks ago.*
2. *The present research ... (to intend) to evaluate the properties of this material.*
3. *Solubility ... (to analyze) at temperatures ranging from 200–900 C.*
4. *The result of the experiment ... (to discuss) now.*
5. *The rate of chemical reaction ... (to influence) by a large number of factors.*
6. *The participants of the conference ... (to tell) that the sitting would take place at 11.00.*
7. *The whole Universe ... (to include) in chemical studies.*
8. *Chemical education ... (to require) in many professions.*
9. *Properties of substances and their composition ... (to study) by chemists since ancient times.*
10. *The scientific method ... (to consider) the most important factor in the development of chemistry.*

Home assignment. Завершающим этапом дистанционного курса в конце каждого урока является домашняя работа (написание эссе по одной из предложенных тем). Эта рубрика нацелена на реализацию творческого потенциала студентов с использованием материалов по пройденной теме, что повышает эффективность обучения. В данном типе заданий студенты учатся формулировать главную мысль, высказывать и отстаивать свои точки зрения, аргументировать их примерами, развивать мысль в тексте, излагать их связно и логично [3], соблюдать правила написания эссе (преподаватель дает разъяснения на очном занятии). Письменная речь позволяет студентам применять лексико-грамматический материал пройденных тем, т.е. пользоваться своими коммуникативными возможностями на письме.

Пример 6:

Choose one of these topics, write a short essay and upload it to the server. (You may suggest your own topics). Your essay should be 200–250 words.

1. *The future of chemistry.*
2. *The most important notions in chemistry.*
3. *The relation of chemistry to other sciences.*
4. *Chemistry as a science.*
5. *Great scientists-chemists.*

Таким образом, безусловно, следует подчеркнуть, что дистанционный курс никоим образом не сможет заменить традиционных занятий. Интенсификация должна совме-

щать достоинства работы студентов с дистанционным курсом и посещением очных занятий, они должны дополнять друг друга. Следовательно, применение дистанционных технологий в образовательном процессе наряду с традиционными занятиями позволяет выделить некоторые преимущества данной формы организации процесса обучения:

- прежде всего это интерес студентов, поскольку достоинством дистанционного курса является яркое восприятие через активацию зрения (цвет, анимация, статичные изображения) и слуха [2] («живой» голос), что позволяет создать эмоциональную атмосферу для повышения эффективности усвоения языкового материала, повысить интенсивность учебного процесса и на очных занятиях перейти к живому обсуждению аудиоматериала;

- логично спроектированная структура дистанционного курса (от простого к сложному), использование современного аутентичного языкового материала и тщательно разработанные упражнения с дальнейшим анализом допущенных ошибок на обычных занятиях;

- познавательная деятельность позволяет студентам самостоятельно аккумулировать новые знания и применять их в процессе обучения;

- возможность самоконтроля уровня усвоения языкового материала по каждой пройденной теме дистанционного курса неограниченное количество раз (платформа позволяет) и применение усвоенного материала на традиционных занятиях.

Важнейшее значение дистанционного курса по английскому языку, на основе которого раскрывается содержание учебного предмета, заключается в том, что происходит фиксация контента изучаемой дисциплины и его логичное изложение. Мы согласны, что все примеры, приведенные в статье, носят печатный формат, как в любом другом учебнике, и это сделано намеренно во избежание утечки информации, поскольку данный дистанционный курс защищен авторскими правами.

Список литературы

1. Авдосенко Е.В. Десять аргументов за применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при обучении иностранным языкам // Вестник ИГТУ. 2015. №5(100). С. 301–305.
2. Вакулюк В., Семенова Н.Г. Мультимедийные технологии в учебном процессе // Высшее образование в России. 2004. №2. С. 101–105.
3. Кириллова И.К., Тарабарина Ю.А. Обучение письменной речи в процессе подготовки к международным экзаменам // Вестник Оренбургского государственного университета. 2019. №4(222). С. 99–105.
4. Никуличева Д.Б. Как найти свой путь к иностранным языкам: лингвистические и психологические стратегии полиглотов. М., 2009.
5. Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е. Педагогические технологии дистанционного обучения. М., 2006.

* * *

1. Avdosenko E.V. Desyat' argumentov za primenenie elektronnoho obucheniya i distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij pri obuchenii inostrannym yazykam // Vestnik IGTU. 2015. №5(100). S. 301–305.

2. Vakulyuk V., Semenova N.G. Mul'timedijnye tekhnologii v uchebnom processe // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2004. №2. S. 101–105.

3. Kirillova I.K., Tarabarina Yu.A. Obuchenie pis'mennoj rechi v processe podgotovki k mezhdunarodnym ekzamenam // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. №4(222). S. 99–105.

4. Nikulicheva D.B. Kak najti svoj put' k inostrannym yazykam: lingvisticheskie i psihologicheskie strategii poliglotov. M., 2009.

5. Polat E.S., Moiseeva M.V., Petrov A.E. Pedagogicheskie tekhnologii distancionnogo obucheniya. M., 2006.

The intensification of educational process of foreign languages by means of distant technologies

The urgency of implementation of learning distant course in the educational process, that allows the students of nonlinguistic training program to combine the internal and distant forms of teaching the English language, is considered. The theme and course structure are presented. There are given the examples of specific tasks. The advantages of this course and the nature of integration with traditional education are revealed.

Key words: *distant course, English language, educational process, self-education, integration of internal and distant formats.*

(Статья поступила в редакцию 14.04.2025)

**ЧЖАО И,
ПЭЙ ЦАЙСЯ**
Урумчи, Китай

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ
АУДИРОВАНИЮ РКИ (А1–А2) В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ***

Представлены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению интеграции информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучение аудированию русского языка как иностранного (РКИ) на начальном этапе в китайских вузах. Выявлены ключевые проблемы: фрагментарное использование цифровых ресурсов, недостаток адаптированных материалов и низкая интерактивность. Несмотря на сочетание традиционных (аудиолингвальных и аудиовизуальных) методов с цифровыми инструментами, интеграция ИКТ остается механической без формирования целостной системы. Приоритет отдается практико-ориентированным решениям: интерактивным упражнениям, фонетическим тренажерам и асинхронным формам работы.

Ключевые слова: *аудирование, русский язык как иностранный (РКИ), информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), начальный этап обучения, китайские вузы, цифровые образовательные платформы, разработка учебных материалов.*

Современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) значительно изменили подходы к обучению языкам, включая русский язык как иностранный (РКИ) [12]. В последние годы, в частности, в китайских вузах наблюдается активное внедрение онлайн-ресурсов в процесс обучения аудированию РКИ [2]. Однако, несмо-

* Финансовая поддержка для проведения настоящего исследования была предоставлена совместным проектом Синьцзянского университета и его институтов (Проект №2018600001 «Исследование международного развития высшего образования Кыргызстана в условиях Болонского процесса», 2018 г.) и Центром изучения Центральной Азии и России при Китайском национальном исследовательском центре «Один пояс – один путь» Государственного комитета по делам национальностей.

тря на положительные оценки, даваемые преподавателями, уровень интеграции ИКТ в обучение аудированию остается недостаточно высоким. Это во многом связано с ограниченным количеством качественных ресурсов и недостаточным опытом преподавателей в использовании цифровых инструментов, а также с доминированием традиционных форм обучения при организации образовательного процесса в современной высшей школе Китая [Там же].

Таким образом, актуальность данного исследования определяется необходимостью повышения эффективности обучения аудированию посредством более широкого применения ИКТ. В условиях глобализации и стремительного развития технологий крайне важно адаптировать образовательные методики к современным требованиям, что придает данному исследованию особую значимость для преподавателей и образовательных учреждений.

В связи с этим **целью** исследования является выявление особенностей интеграции цифровых технологий в обучение аудированию РКИ на уровне А1–А2 в китайских вузах с последующей разработкой методологических основ создания специализированных ресурсов (аудиотеки и системы интерактивных упражнений). Для достижения поставленной цели решаются следующие **задачи**: анализ современных цифровых платформ (МООС, гибридные курсы) и их применимости в китайском образовательном контексте; диагностика ключевых проблем учебно-методического обеспечения; выявление технологических и методических барьеров внедрения ИКТ; определение оптимальных цифровых решений с учетом уровня учащихся и специфики РКИ; оценка функциональных возможностей образовательных платформ и прогнозирование тенденций цифрового обучения.

Исследование опирается на синтез теоретических подходов и эмпирических методов. Теоретическую основу исследования составили коммуникативный подход Е.И. Пассова, теория поэтапного формирования речевых умений П.Я. Гальперина (особенно актуальная при обучении на начальном этапе), а также принципы национально-ориентированного преподавания РКИ (А.Н. Щукин, Э.Г. Азимова). Современный аспект методологии охватывает разработки в области цифровизации языкового образования (М.Н. Евстигнеева, О.В. Лешутина).

В качестве методов исследования применены количественный анализ функциональности цифровых образовательных платформ и анкетирование 81 преподавателя РКИ из 48 китайских вузов для выявления реальных практик и проблем.

Новизна исследования заключается в разработке адаптированных для китайской аудитории рекомендаций по интеграции ИКТ в обучение аудированию на уровнях А1–А2, сочетающих традиционные методики РКИ с современными цифровыми решениями.

Практическая значимость исследования заключается в разработке научно-методических основ для совершенствования преподавания аудирования РКИ на уровнях А1–А2 в цифровой образовательной среде китайских вузов. Полученные результаты позволяют модернизировать учебные ресурсы, оптимизировать применение цифровых инструментов и разработать методические рекомендации по интеграции ИКТ в учебный процесс с учетом специфики начального этапа обучения. Материалы исследования представляют ценность для преподавателей и образовательных учреждений, ориентированных на инновационные подходы в языковой подготовке.

Текущее состояние цифровых платформ в обучении аудированию на начальном этапе РКИ

Исследование использования цифровых образовательных платформ в обучении аудированию на русском языке (рис. 1 на стр. 106) выявило, что наиболее востребованными являются «Китайский университет МООС» (44,44%) и «Zhihuishu» (35,8%). Ряд платформ, таких как «ChaoxingMOOC» (18,52%), «UMOOCs» (16,05%), «Love Course» (14,81%) и «MOOCXuetangX» (9,88%), используются реже, а другие – менее чем в 3%

第15题：您在听力教学中曾使用过以下哪些慕课平台的资源？ Какие из следующих платформ образования онлайн-ресурсов MOOC (MOOC-платформ) вы использовали при обучении аудированию? [多选题]

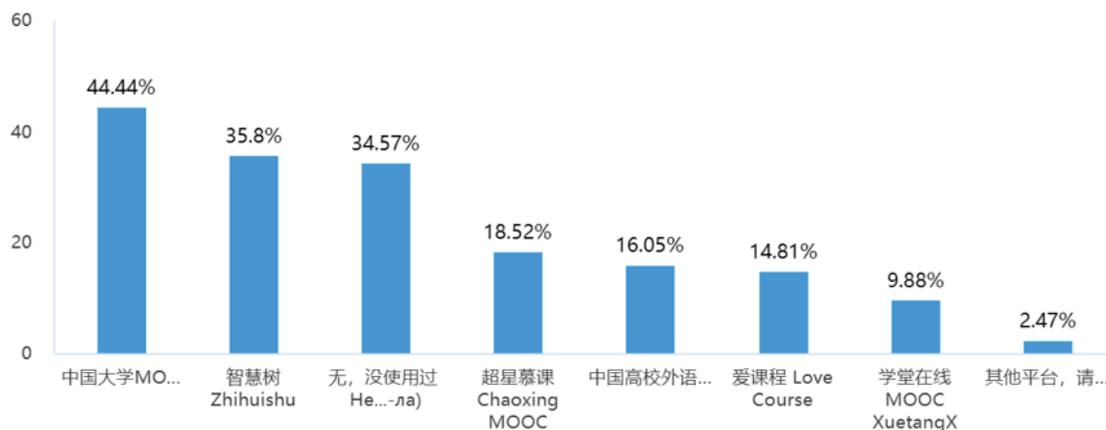


Рис. 1. Статистика использования цифровых образовательных MOOC-платформ для обучения аудированию

第17题：在初级俄语听力教学中，您曾使用过数字化智慧教学工具吗？（如：雨课堂、学习通等）
Использовали ли вы когда-нибудь цифровые интеллектуальные учебные инструменты при обучении аудированию русской речи на начальном этапе?(например, Rain Classroom, «Chaoxing» и т.д.)

偶尔使用 Иногда их использую.	35		43.21%
从未使用 Никогда их не использую.	25		30.86%
经常使用 Часто их использую.	21		25.93%

Рис. 2. Частота использования цифровых инструментов в обучении аудированию

случаев. При этом 34,57% преподавателей не применяли ни одну из этих платформ. Данные свидетельствуют об ограниченном внедрении цифровых платформ в обучение аудированию РКИ в китайских вузах. Ключевые барьеры следующие: 1) преобладание аудиолингвальных и аудиовизуальных методов [4], что коррелирует с выявленной пассивностью китайских студентов в онлайн-взаимодействии [10]; 2) недостаточные ИКТ-компетенции преподавателей; 3) ограниченное разнообразие адаптированных учебных материалов по РКИ. Для повышения эффективности обучения аудированию необходимо расширить и улучшить цифровой контент, представленный на этих платформах, а также стимулировать преподавателей к более активному использованию современных информационных технологий в своей педагогической практике.

第16题: 您认为目前俄语听力教学资源在应用中存在哪些问题? Какие проблемы, по вашему мнению, существуют в применении существующих ресурсов по обучению аудированию на русском языке в университетах?



Рис. 3. Проблемы применения существующих ресурсов для обучения аудированию

Анализ использования цифровых образовательных платформ смешанного типа (например, «Rain Classroom»* и «Xuexitong»**) при обучении аудированию РКИ выявил неоднородность их применения среди преподавателей (рис. 2). Только 25,93% респондентов сообщили о частом использовании данных платформ, тогда как 43,21% применяют их лишь иногда, а 30,86% вообще не используют их в своей практике. Эти данные свидетельствуют о том, что образовательные платформы смешанного типа пока не получили широкого распространения в практике преподавания аудирования РКИ. В результате этого необходимо сосредоточиться на повышении осведомленности и заинтересованности преподавателей в использовании этих ресурсов, что подразумевает разработку методических рекомендаций и обучающих программ для преподавателей по эффективному использованию данных платформ в обучении аудированию РКИ.

Анализ проблем учебных ресурсов по аудированию на РКИ

По мнению преподавателей, участвовавших в исследовании, основные проблемы, связанные с использованием ресурсов для обучения аудированию на русском языке в вузах, заключаются в следующем (рис. 3): подавляющее большинство респондентов (86,42%) отметили устаревание и неактуальность учебных материалов, 77,78% указали на дефицит специфических ресурсов, 61,73% – на преобладание некачественных материалов, 51,85% столкнулись с трудностями в классификации, а 48,15% – с нехваткой ресурсов для разработки учебных заданий. Полученные данные свидетельствуют о существенном недостатке современных, актуальных и качественных ресурсов для обу-

* Rain Classroom (кит. 雨课堂 «Юйкэтан») – интерактивная платформа смешанного обучения, разработанная Университетом Цинхуа (КНР) в 2016 году, интегрирующая функции мгновенного взаимодействия через WeChat, автоматизированного сбора данных о вовлеченности студентов и генерации аналитических отчетов на основе ИИ.

** Xuexitong (кит. 学习通 «Сюэситун») – облачная образовательная платформа, разработанная компанией Chaoxing (КНР) в 2006 году. Официально зарегистрирована Министерством образования КНР как система управления цифровыми курсами.

第20题：您认为信息技术辅助初级俄语听力教学需要注意哪些问题？ На какие проблемы, по вашему мнению, необходимо обратить внимание при обучении аудированию русской речи на начальном этапе с помощью информационно-коммуникационных технологий？

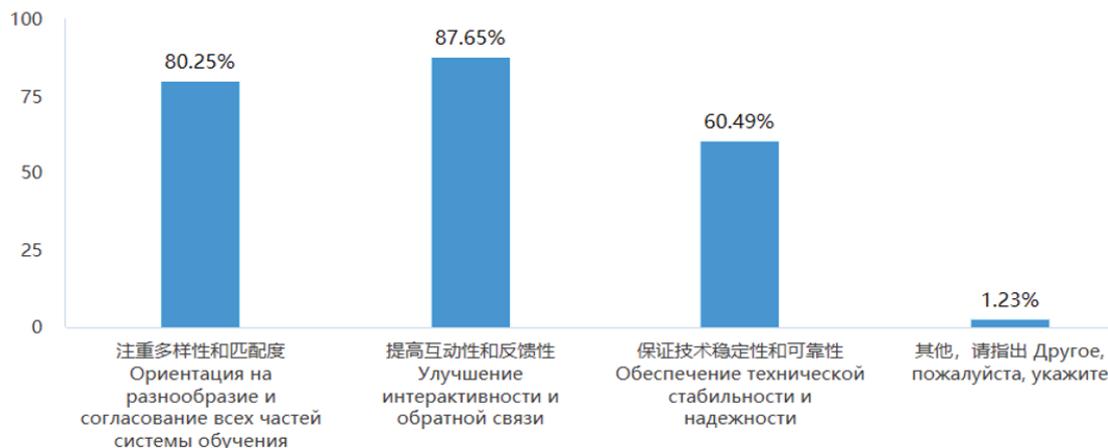


Рис. 4. Выявление приоритетных направлений по результатам анализа проблем внедрения ИКТ

第21题：与**传统教学**相比，在您看来，信息技术辅助俄语听力教学的**优点**您更赞成哪几项？ Какие преимущества обучения аудированию на русском языке с использованием информационно-коммуникационных технологий вы предпочитаете по сравнению с традиционным обучением？



Рис. 5. Преимущества ИКТ в обучении аудированию РКИ

чения аудированию на русском языке в вузах, а также о проблемах с их организацией и использованием в учебном процессе. В связи с этим требуется разработка методических рекомендаций и оказание поддержки преподавателям в поиске, классификации и адаптации аудиоматериалов для эффективного обучения аудированию. Кроме того, необходимы дальнейшие исследования в области методики преподавания аудирования с

использованием современных технологий и аутентичных материалов, направленные на создание эффективных и доступных ресурсов для преподавателей и студентов.

Ключевые барьеры внедрения ИКТ в преподавание аудирования на начальном уровне РКИ

Анализ ответов респондентов относительно проблем внедрения ИКТ в процесс обучения аудированию РКИ на начальном этапе позволил выявить следующие приоритетные проблемы и направления, требующие пристального внимания (рис. 4): необходимость повышения интерактивности и качества обратной связи (87,65%), потребность в гармонизации учебных элементов (80,25%), а также важность обеспечения технической стабильности (60,49%). Эти показатели подчеркивают необходимость разработки таких конкретных методических решений и практических рекомендаций для успешного внедрения ИКТ в процесс обучения аудированию на русском языке, как использование интерактивных платформ с автоматической проверкой заданий, создание банка аутентичных аудиоматериалов с текстовыми транскрипциями и заданиями разного уровня сложности, а также разработка методических указаний по обеспечению технической стабильности онлайн-занятий.

Роль и оптимальные способы применения ИКТ в формировании навыков аудирования

Согласно результатам опроса, преподаватели отметили ряд значительных преимуществ обучения аудированию на русском языке с использованием ИКТ по сравнению с традиционным способом (рис. 5). Наиболее высоко оценено улучшение языковых навыков благодаря разнообразию упражнений (85,19%), а также стимулирование интереса за счет наглядности и интерактивности (81,48%). Кроме того, преподаватели выделили активизацию обучения с помощью мультимедийных средств (79,01%), упрощение восприятия материала через визуализацию (67,9%) и погружение в языковую среду на основе аутентичного контента (53,09%). Аутентичные аудио- и видеоматериалы с упражнениями рассматриваются как ключевой элемент эффективного обучения иностранному языку, позволяющий приблизиться к реальным ситуациям общения [3]. Полученные данные свидетельствуют о том, что использование ИКТ в обучении аудированию на русском языке воспринимается преподавателями как эффективный инструмент, способствующий повышению мотивации студентов, улучшению их языковых навыков и созданию более интерактивной и наглядной учебной среды. Преимущества, связанные с разнообразием упражнений и наглядностью, указывают на потенциал ИКТ в создании более увлекательного и эффективного учебного процесса.

Анализ мнений респондентов относительно оптимальных способов применения ИКТ в обучении аудированию РКИ на начальном этапе выявил следующие приоритетные направления (рис. 6 на стр. 110): разработать интерактивные и практические упражнения по аудированию (85,19%), внедрить модули упражнений для тренировки фонетики и произношения (69,14%), создать систематизированную базу аудио- и видеоматериалов, а также упражнений для аудирования (69,14%), внедрить специализированное программное обеспечение или приложения для обучения аудированию РКИ (65,43%), провести онлайн-мероприятия по обмену опытом (62,96%) (например, вебинары и мастер-классы), добавить аудиокниги на русском языке (58,02%). Менее востребованными оказались разработка мультимедийных материалов (49,38%) и проведение онлайн-занятий (30,86%), что объясняется предпочтением асинхронных форм и акцентом на самостоятельное обучение; преподаватели РКИ выражают заинтересованность в новых формах цифрового взаимодействия. Как отмечает М.Ю. Лебедева, эффективная интеграция технологий совместной работы, а также сочетание синхронных и асинхронных форматов могут открыть новые перспективы в обучении русскому языку как иностранному [9]. Полученные данные свидетельствуют о высоком спросе на практические и интерактивные ресурсы для самостоятельной тренировки аудирования и фонетики на на-

第22题：您认为**信息技术**在**初级俄语听力**教学中如何更好地发挥自身**优势**？Как, по вашему мнению, можно использовать информационно-коммуникационные технологии при обучении аудированию русской речи на начальном этапе？



Рис. 6. Оптимизация использования ИКТ в обучении аудированию РКИ

第23题：您认为俄语听力教学中使用**信息化、数字化软件或工具**对您的教学工作会有多大程度的帮助呢？Как Вы думаете, в какой степени использование современных информационно-коммуникационных технологий для обучения аудированию на русском языке поможет в вашей преподавательской работе？ [单选题]

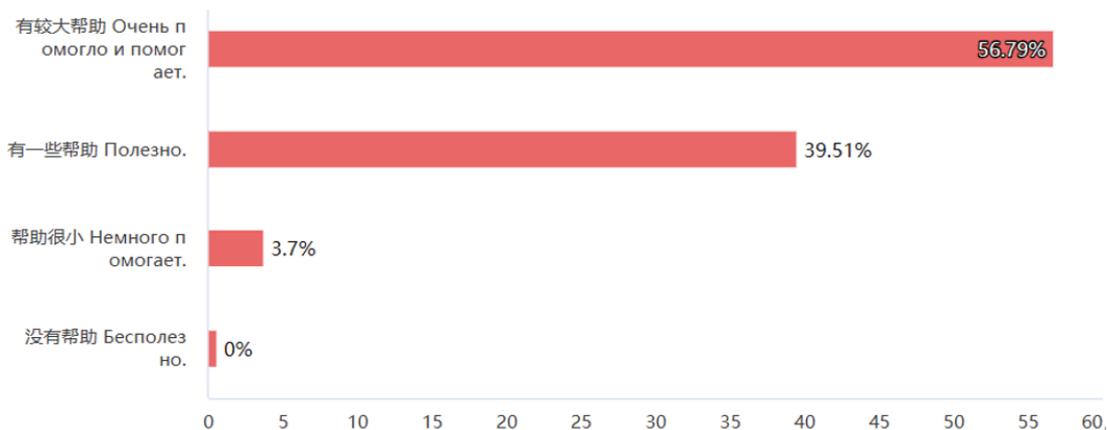


Рис. 7. Степень помощи современных ИКТ в преподавательской работе по обучению аудированию РКИ

初学阶段学习 РКИ. Приоритет интерактивных упражнений, фонетических модулей и базы материалов указывает на стремление студентов к активному и автономному обучению. Меньшая востребованность в онлайн-занятиях отражает предпочтение более гибкому графику и самостоятельному темпу обучения. Эти результаты подчеркивают важность предоставления студентам РКИ, особенно начинающим, практических

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ
СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ

第19题：您认为智慧教学工具在初级俄语听力课程教学中的哪些功能更实用？ Какие функции интеллектуальных учебных инструментов, по вашему мнению, более практичны при обучении аудированию русской речи на начальном этапе? [多选题]



Рис. 8. Наиболее эффективные функции цифровых образовательных платформ в обучении аудированию РКИ

第18题：您对智慧教学工具辅助俄语听力教学的效果满意吗？ Насколько вы удовлетворены эффективностью использования интеллектуальных учебных инструментов при обучении аудированию на русском языке?

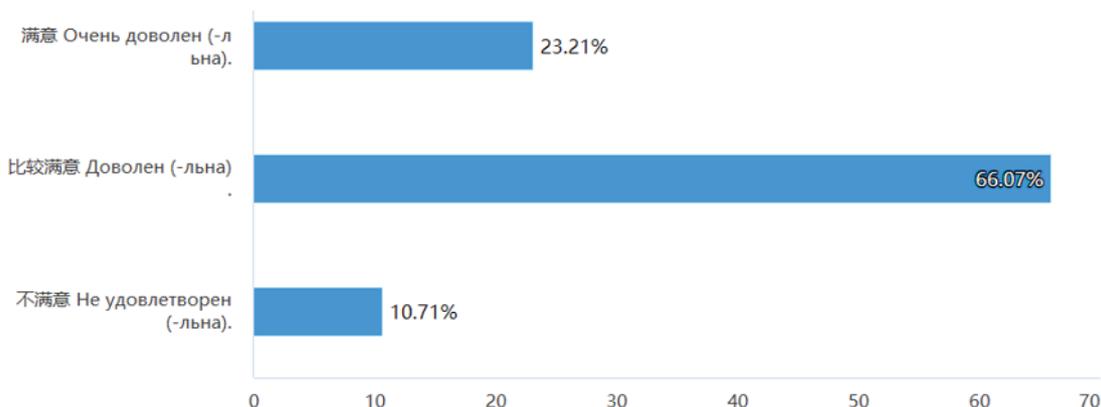


Рис. 9. Удовлетворенность преподавателей эффективностью использования цифровых образовательных платформ в обучении аудированию РКИ

инструментов и ресурсов для эффективной самостоятельной работы над навыками аудирования и произношения.

Анализ ответов респондентов на вопрос о степени использования современных ИКТ для обучения аудированию на русском языке в своей преподавательской работе (рис. 7) показал, что 56,79% респондентов отмечают значительную пользу технологий

в своей практике, 39,51% – умеренную, что в совокупности составляет 96,3% положительных оценок. Минимальную эффективность ИКТ фиксируют лишь 3,7% опрошенных, при этом ни один из участников исследования не охарактеризовал эти технологии как бесполезные. Эти данные свидетельствуют о том, что большинство преподавателей признают важность и эффективность информационно-коммуникационных технологий в обучении аудированию РКИ, отмечая их значительную роль в повышении мотивации, вовлеченности и интерактивности обучающихся. ИКТ воспринимаются преподавателями как востребованный инструмент, способствующий улучшению как аудитивных навыков студентов, так и общей эффективности образовательного процесса, что обуславливает необходимость их дальнейшей интеграции и развития в преподавании РКИ.

Функции цифровых платформ для аудирования на начальном уровне РКИ и их практическая эффективность

В аспекте функциональности цифровых образовательных платформ смешанного типа преподаватели отметили их практичность при обучении аудированию на русском языке на начальном этапе. Результаты показали, что наиболее эффективными функциями цифровых учебных инструментов для обучения аудированию РКИ (начальный уровень) являются следующие (рис. 8 на стр. 111): организация учебного процесса – уведомления и контроль выполнения заданий (88%), сбор и анализ статистики успеваемости (86%), работа с учебными материалами – разработка и распространение экзаменационных материалов (74%), формирование библиотеки ресурсов (68%), создание банков упражнений (60%) и коммуникационная поддержка (консультации после занятий – 48%, организация дискуссий – 40%). Анализ данных демонстрирует, что преподаватели РКИ в первую очередь ценят в цифровых платформах функции, связанные с администрированием учебного процесса и подготовкой материалов, однако инструменты для взаимодействия используются значительно реже. Это указывает на необходимость пересмотра подходов к применению цифровых ресурсов с акцентом на развитие интерактивных форм работы и совершенствование системы оценки.

第24题：您认为俄语听力教学未来的发展方向是什么？ 如您认为，未来的发展方向是什么？



Рис. 10. Будущее направление обучения аудированию РКИ

В ходе исследования оценки удовлетворенности использованием цифровых образовательных платформ смешанного типа была выявлена неоднородность мнений (рис. 9 на стр. 111). Большинство респондентов (66,07%) выразили умеренную удовлетворенность использованием данных инструментов, 23,21% отметили высокую степень удовлетворенности, а 10,71% выразили недовольство. Полученные данные свидетельствуют о преобладании положительной оценки, однако значительная часть преподавателей демонстрирует потребность в дополнительной методической поддержке и оптимизации работы с цифровыми платформами.

Будущие тенденции в методике обучения аудированию с использованием ИКТ

Прогнозируя будущие тенденции в области обучения аудированию русского языка (рис. 10), 83,95% отметили важность регулярного обновления учебных материалов и методик, считая это ключевым фактором повышения качества образовательного процесса. Кроме того, 81,48% опрошенных выразили уверенность в необходимости углубления интеграции обучения и компьютерных технологий. Эти два аспекта являются наиболее важными предложениями по улучшению методов преподавания, способствующими повышению эффективности образовательного процесса. Также 71,6% респондентов подчеркнули важность активного внедрения и развития зарубежных образовательных ресурсов по русскому языку. Данные свидетельствуют о том, что успешное обучение аудированию русского языка в будущем требует комплексного подхода, включающего регулярное обновление материалов, интеграцию ИКТ и использование зарубежного опыта.

Анализ ответов на открытый вопрос, касающийся использования электронных учебно-методических ресурсов для обучения аудированию РКИ на начальном этапе, выявил, что 37% преподавателей не предоставили конкретных предложений, что может указывать на недостаточный опыт работы с подобными ресурсами или на их удовлетворенность текущим положением дел. В то же время 63% респондентов, подчеркивая важность совершенствования процесса обучения, предложили следующие улучшения: оптимизацию расписания и организации внеаудиторной работы, разработку адаптированных учебных материалов с мультимедийными компонентами, создание разнообразных комплексов упражнений, систематизацию базы контрольных вопросов, обмен онлайн-ресурсами между преподавателями и интеграцию виртуальных симуляций в учебный процесс.

Результаты исследования выявляют парадоксальную ситуацию в применении ИКТ при обучении аудированию РКИ на начальном уровне в китайских вузах. Несмотря на то, что 96,3% преподавателей признают эффективность цифровых технологий (особенно для развития интерактивных навыков – 85,19% и фонетической подготовки – 69,14%), их практическое внедрение остается ограниченным: 34,57% педагогов вообще не используют образовательные платформы, а 77,78% отмечают острый дефицит адаптированных учебных материалов.

Основные проблемы носят системный характер. Во-первых, существует явный разрыв между осознанием преимуществ ИКТ (таких как автоматическая проверка заданий – 88% и анализ успеваемости – 86%) и реальной педагогической практикой, где по-прежнему доминируют традиционные методы. Как отмечается в исследованиях, технологии чаще используются как дополнение к традиционным методам, а не как их неотъемлемая часть [6; 12]. Во-вторых, большинство существующих цифровых ресурсов (86,42%) не учитывает специфику уровня А1–А2, не предлагая постепенного усложнения заданий. В-третьих, недостаточная подготовка преподавателей в области совмещения технологий и методики преподавания аудирования создает дополнительные барьеры [7; 11].

Важным открытием стало выявление запроса на асинхронные формы обучения (30,86% преподавателей избегают онлайн-занятий), что подчеркивает необходимость раз-

вития систем самостоятельной работы. При этом преподаватели четко обозначили приоритеты: функционал для организации учебного процесса (уведомления – 88%, статистика – 86%) значительно важнее коммуникационных инструментов (дискуссии – 40%).

Перспективные направления совершенствования включают следующее: 1) создание структурированного банка аудиоматериалов с поэтапной градацией сложности от А1 к А2; 2) разработку специализированных тренингов по интеграции ИКТ в преподавание аудирования для китайских преподавателей; 3) техническую оптимизацию платформ для обеспечения стабильной работы (60,49% респондентов сталкивались с техническими сбоями).

Ограничением исследования является следующее: 1) географическая ограниченность выборки (48 университетов Китая), что может снижать репрезентативность результатов для других регионов; 2) отсутствие в методологии учета возрастного фактора преподавателей при анализе их ИКТ-компетенций. Дальнейшие исследования могли бы охватить региональные вузы и разработать систему оценки эффективности цифровых инструментов в обучении аудированию, учитывая специфику начального этапа обучения и особенности китайских вузов [1; 8].

Таким образом, полученные данные не только диагностируют текущие проблемы, но и определяют конкретные шаги для развития цифровых решений в области преподавания аудирования РКИ на начальном уровне, сочетающих технологические возможности с методическими требованиями. Как подчеркивают исследователи, эффективность технологий зависит от их методически грамотного применения [5], что особенно актуально для китайского образовательного контекста.

Настоящее исследование системно обосновало необходимость цифровой трансформации преподавания аудирования РКИ в китайских вузах, предложив переход от фрагментарного использования технологий к созданию целостной системы цифрового обучения. Разработанная трехуровневая модель реализации включает: *на ресурсном уровне* – создание стандартизированного банка учебных материалов (аудиотека и интерактивные упражнения) с четкой градацией по уровням А1–А2; *на технологическом уровне* – модернизацию образовательных платформ с акцентом на функции автоматизированной проверки и поддержку асинхронного обучения; *на методическом уровне* – реализацию программ повышения квалификации преподавателей в области методики с использованием ИКТ. Внедрение данной системы позволит сформировать новую парадигму преподавания аудирования на начальном этапе, гармонично сочетающую технологические инновации с педагогической эффективностью, что создаст методологический стандарт для преподавания русского языка как иностранного.

Список источников

1. Афанасьева Е.В. Анализ эффективности медиатекстов в комплексном обучении РКИ на начальном этапе (на материале учебников РКИ в национальной школе с узбекским языком обучения) // Педагогический журнал. 2023 Т. 13. №8А. С. 278–286.
2. Ван Юэхань. Интернет-ресурсы в обучении русскому языку в вузах Китая: результаты анкетированного опроса китайских русистов // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. №3А. С. 325–336.
3. Гриднева Н.А. Использование аутентичных материалов в обучении иностранному языку на уровне А1 // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. №4(21). С. 210–214.
4. Дорофеева С.А., Прибылых С.Р. Аудиовизуальный курс русского как иностранного в китайской аудитории [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. №7(145). URL: <https://research-journal.org/archive/7-145-2024-july/10.60797/IRJ.2024.145.79> (дата обращения: 21.02.2025).
5. Драбенко В.А., Драбенко В.А. Системный подход к выбору технологий внедрения современных методов преподавания в систему образования // Общество. Среда. Развитие (Тerra Humana). 2008. №2(7). С. 85–94.

6. Каменева Е.В. О роли современных компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному // Альманах современной науки и образования. Тамбов, 2013. №8(75). С. 87–89.
7. Коновалов А.А. Дефициты методической компетентности педагогов профессионального обучения // Образование и саморазвитие. 2023. Т. 18. №2. С. 81–99.
8. Кривенко О.Ф. Методический потенциал цифровых мультимодальных текстов в обучении РКИ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2023.
9. Лебедева М.Ю. Цифровая трансформация в обучении русскому языку: ожидания преподавателей // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2022. №7. С. 1339–1343.
10. Лебедева М.Ю., У До. Формирование коммуникативной среды синхронного онлайн-урока по русскому языку в китайских группах // Русистика. 2023. Т. 21. №2. С. 148–162.
11. Попов Б.С. Возможности и перспективы применения цифровых технологий в профессиональном образовании // CONTINUUM. Математика. Информатика. Образование. 2024. №2(34). С. 96–106.
12. Суворова М.О. Вопросы инновационных технологий обучения, пришедших на смену традиционным методам обучения // Образование и проблемы развития общества. 2017. №1(3). С. 32–36.
13. Хромов С.С., Гуляева Н.А., Апальков В.Г., Никонова Н.К. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе (уровень А1, А2) // Открытое образование. 2015. №2. С. 75–81.

* * *

1. Afanas'eva E.V. Analiz effektivnosti mediatekstov v kompleksnom obuchenii RKI na nachal'nom etape (na materiale uchebnikov RKI v nacional'noj shkole s uzbekskim yazykom obucheniya) // Pedagogicheskij zhurnal. 2023 T. 13. №8A. S. 278–286.
2. Van Yuekhan'. Internet-resursy v obuchenii russkomu yazyku v vuzah Kitaya: rezul'taty anketirovannogo oprosa kitajskih rusistov // Pedagogicheskij zhurnal. 2019. T. 9. №3A. S. 325–336.
3. Gridneva N.A. Ispol'zovanie autentichnyh materialov v obuchenii inostrannomu yazyku na urovne A1 // Samarskij nauchnyj vestnik. 2017. T. 6. №4(21). S. 210–214.
4. Dorofeeva S.A., Pribylyh S.R. Audiovizual'nyj kurs russkogo kak inostrannogo v kitajskoj auditorii [Elektronnyj resurs] // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2024. №7(145). URL: <https://research-journal.org/archive/7-145-2024-july/10.60797/IRJ.2024.145.79> (data obrashcheniya: 21.02.2025).
5. Drabenko V.A., Drabenko V.A. Sistemnyj podhod k vyboru tekhnologij vnedreniya sovremennyh metodov prepodavaniya v sistemu obrazovaniya // Obshchestvo. Sreda. Razvitie (Terra Humana). 2008. №2(7). S. 85–94.
6. Kameneva E.V. O roli sovremennyh komp'yuternyh tekhnologij v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. Tambov, 2013. №8(75). S. 87–89.
7. Konovalov A.A. Deficity metodicheskoy kompetentnosti pedagogov professional'nogo obucheniya // Obrazovanie i samorazvitie. 2023. T. 18. №2. S. 81–99.
8. Krivenko O.F. Metodicheskij potencial cifrovyyh mul'timodal'nyh tekstov v obuchenii RKI: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2023.
9. Lebedeva M.Yu. Cifrovaya transformaciya v obuchenii russkomu yazyku: ozhidaniya prepodavatelej // Dinamika yazykovyyh i kul'turnyyh processov v sovremennoj Rossii. 2022. №7. S. 1339–1343.
10. Lebedeva M.Yu., U Do. Formirovanie kommunikativnoj sredy sinhronnogo onlajn-uroka po russkomu yazyku v kitajskih gruppah // Rusistika. 2023. T. 21. №2. S. 148–162.
11. Popov B.S. Vozmozhnosti i perspektivy primeneniya cifrovyyh tekhnologij v professional'nom obrazovanii // CONTINUUM. Matematika. Informatika. Obrazovanie. 2024. №2(34). S. 96–106.
12. Suvorova M.O. Voprosy innovacionnyh tekhnologij obucheniya, prishedshih na smenu tradicionnyh metodam obucheniya // Obrazovanie i problemy razvitiya obshchestva. 2017. №1(3). S. 32–36.
13. Hromov S.S., Gulyaeva N.A., Apal'kov V.G., Nikonova N.K. Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo na nachal'nom etape (uroven' A1, A2) // Otkrytoe obrazovanie. 2015. №2. S. 75–81.

Problems and perspectives of digitalization of teaching listening of the Russian language as a foreign language (A1-A2) in Chinese universities

The article presents the results of an empirical study dedicated to examining the integration of Information and Communication Technologies (ICT) into the teaching listening of the Russian language as a foreign language (RFL) at the elementary level in Chinese universities. The key problems were identified: fragmented use of digital resources, a lack of adapted materials and low interactivity. Despite the combination of traditional (audiolingual and audiovisual) methods with digital tools the integration of ICT remains superficial. Priority is given to practice-oriented solutions: interactive exercises, phonetic trainers and asynchronous forms of work.

Key words: listening, Russian as a Foreign Language (RFL), Information and Communication Technologies (ICT), elementary level of instruction, Chinese universities, digital educational platforms, development of teaching materials.

(Статья поступила в редакцию 17.04.2025)

А.Е. ВОРОБЬЕВ

Москва

О.А. КООЛЬ,

Т.А. МУЛЛИНОВА

Краснодар

**ТЕКСТ-ИНТЕРВЬЮ: СИСТЕМА РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

Предлагается система работы с текстом-интервью на занятиях по иностранному (русскому) языку с иностранными курсантами военного авиационного вуза. Показано, что текст-интервью может служить материалом для развития умений чтения, расширения лексического запаса учащихся, а также способен повышать их интерес и мотивацию к овладению русским языком и давать дополнительную информацию для развития профессиональной компетенции.

Ключевые слова: иностранный (русский) язык, иностранные военнослужащие, текст-интервью, интервью-портрет, развитие умений устной речи.

Работа с текстом на занятиях по иностранному (русскому) языку представляет собой комплексную деятельность, включающую в себя не только методы, необходимые для развития умений чтения, но и техники, направленные на работу с лексикой, грамматикой и содержанием текстового материала. Грамотно организованная работа с тек-

стом позволяет вовлечь учащихся в коммуникацию, стимулировать их речевую деятельность. Для достижения этой цели требуется систематический и творческий подход со стороны преподавателя.

Использование текстов различной тематики на занятиях по иностранному (русскому) языку способствует расширению и обогащению лексического запаса учащихся, формированию устойчивых грамматических навыков, а также повышению мотивации к изучению иностранного языка. Так, многими педагогами отмечаются преимущества работы с аутентичными публицистическими материалами, поскольку использование указанных текстов в учебном процессе позволяет эффективно решать различные методические задачи: расширять лексический запас учащихся, тренировать восприятие ими текста, способствовать развитию умений устной речи и, кроме того, получению новых знаний о стране изучаемого языка.

Научная новизна работы заключается в теоретическом обосновании эффективности использования аутентичных публицистических текстов (текстов-интервью) в иностранной аудитории военно-технического вуза. Кроме того, на примере текста-интервью жанровой разновидности «интервью-портрет» разработана методическая модель использования текстов указанного типа в обучении иностранных военнослужащих устному общению в социально-бытовой и профессиональной сферах.

Публицистический текст является ценным материалом в том числе и для изучения русского языка как иностранного, так как дает возможность инофонам познакомиться с политической и экономической жизнью страны, узнать о наиболее значимых общественных событиях, актуальных социальных проблемах, культурных мероприятиях и известных личностях.

Среди разнообразных жанров публицистических произведений особо выделяется интервью, коммуникативной целью которого является получение актуальной информации от общественно значимого лица. Многие исследователи рассматривают интервью как один из актуальных жанров публицистики, требующий всестороннего изучения [1; 8–10].

В работах исследователей даются следующие характеристики *интервью*. По мнению С.Н. Ильченко, *интервью* – это «акт коммуникации, предполагающий диалогическое общение журналиста с респондентом в ситуации последовательного чередования вопросов и ответов, с целью получения информации, мнений и суждений, представляющих общественный интерес» [2, с. 10]. А.В. Мажура и Е.Д. Тимофеева отмечают, что интервью «характеризуется как межличностный устный обмен информацией с целью возникновения оригинальных сведений, удовлетворяющих потребность общества в информации» [4, с. 48].

На занятиях по иностранному (русскому) языку тексты-интервью можно использовать как материал для ознакомительного чтения, которое рассматривается некоторыми исследователями как «особый, наиболее совершенный вид чтения и, вероятно, наиболее сложный в психологическом аспекте», а также как «в высшей степени самостоятельное чтение, с самостоятельным достижением необходимых результатов», поскольку именно при ознакомительном чтении учащемуся необходимо выполнить задачу, используя все приобретенные ранее навыки и умения владения письменной иноязычной речью [3, с. 120].

Текст-интервью имеет определенные особенности, поэтому преподаватель должен учитывать это при планировании работы с таким материалом. Среди особенностей можно выделить следующие:

1. Текст-интервью не является специально составленным и не требует специфической литературной адаптации в отличие от учебного текста.

Высокий полет

Пилот Су-57 Сергей Богдан — о своих любимых самолетах и чувстве страха



ИЗ ПЕРВЫХ РУК... Илья Черняк, «Российская газета»

— Были моменты, когда резко вдруг понимаешь, что да, к сожалению, наверное, сегодня долететь не получится. Такое неприятное ощущение вроде досады. В общем, как говаривало, Бог милował!

Детский авиационный район, как у всех детей, был, вылетать в кружок почти по утрам. Запомню, как изобрелись свои первые самолеты. Если рассуждать об этом, то было бы много вопросов к родителям, но не к себе. Каким образом родители могли позволить себе купить самолет? Или же родители сами работали в авиации? Или же родители сами работали в авиации? Или же родители сами работали в авиации?



«Самолет — лучший подарок, который может подарить тебе судьба. Самолет — это не просто транспортное средство, это искусство, это философия, это стиль жизни».

Самолет — лучший подарок, который может подарить тебе судьба. Самолет — это не просто транспортное средство, это искусство, это философия, это стиль жизни. Самолет — это искусство, это философия, это стиль жизни. Самолет — это искусство, это философия, это стиль жизни. Самолет — это искусство, это философия, это стиль жизни.



Самолет — лучший подарок, который может подарить тебе судьба. Самолет — это не просто транспортное средство, это искусство, это философия, это стиль жизни.

Рис. 1. Общий вид газетной статьи «Высокий полет»

2. Текст-интервью основывается на разговорном стиле и на диалогической коммуникации, поэтому ему свойственен естественный эмоциональный строй речи, который влияет на выбор лексических единиц и способ построения высказывания.
3. Текст-интервью имеет важное свойство – дискретность. Делимость текста-интервью на составляющие и способность составляющих к объединению на основе логики смысловых связей лежат в основе обучения диалогической и монологической речи [7].
4. За текстом-интервью всегда стоит реальная личность.
5. Текст-интервью помогает в естественной ситуации усвоить тематическую лексику и закрепить лексический и грамматический материал [6, с. 128].

Важно подчеркнуть, что при работе с текстом-интервью вероятность потери интереса у учащихся крайне мала, так как читатели становятся «участниками» разговора с героем интервью, что создает особый эффект вовлеченности.

В качестве примера работы с текстом-интервью на занятиях по иностранному (русскому) языку в Краснодарском высшем военном авиационном училище летчиков рассмотрим статью И. Черняка «Высокий полет», опубликованную в «Российской газете» (Неделя) в №264 (9506) от 20–26 ноября 2024 г. «РГ» является общественно-политической газетой, освещающей главные события жизни страны: политику, экономику, науку, культуру и спорт. Указанная газетная статья является текстом-интервью, поскольку имеет следующие признаки:

- предмет отображения – личность;
- целевая установка (функция) отображения – создать иллюзию личного общения с авторитетным для аудитории субъектом социальной практики;
- метод отображения – диалогический, то есть основным средством, при помощи которого изображается герой, является прямая речь.

Летчик Сергей Богдан стал звездой недавнего авиасалона в Чжухае. Когда он появлялся на стоянке у Су-57, начиналось что-то невообразимое. Как выразился корреспондент одного из китайских телеканалов, «зрители проявили к пилоту Су-57 большой интерес». В переводе на русский — встречали едва не как Гагарина.

Передвигаться с Сергеем по территории выставки (а он в комбинезоне с флагом России), оказалось, тот еще квест: на каждом шагу его узнают и атакуют, требуя селфи вместе или в крайнем случае автограф. В общем, не до интервью. А тут еще дождь, и его полет скоро. «А пойдем вон под тот навес, там и поговорим», — предложил он.

В итоге разговор случился в каком-то загоне, накрытом целлофаном и рваными тряпками, под рев моторов периодически взлетающих самолетов. Рядом местные, прятаясь от дождя, курят и что-то жуют стоя. Условия близки к антисанитарным. А он, кажется, не испытывал никакого дискомфорта: «И не такое бывало».

Рис. 2. Лид статьи

Указанные признаки позволяют рассматривать интервью-портрет как художественно-публицистический жанр журналистики, направленный на создание многогранного образа человека диалогическим методом и индуцирующий дальнейший процесс самопознания у читателя, зрителя или слушателя [10, с. 12].

В рассматриваемую газетную публикацию «Высокий полет» включены, кроме самого интервью, заголовок текста, подзаголовок, лид, фотографии Сергея Богдана и самолета Су-57, подписи к ним и краткое журналистское досье (рис. 1).

Работу с предложенным текстом-интервью можно организовать следующим образом.

I этап – демонстрация газетной публикации курсантам-инофонам. Учащиеся, воспринимая информацию на слух и опираясь на зрительные образы, повторяют необходимую лексику и грамматику. Для начала беседы можно использовать такие фразы:

Посмотрите на фотографии. Что вы можете сказать об этом человеке?

Прочитайте подписи к фотографиям:

1) *Сергей Богдан: Ко всем самолетам, на которых мне когда-либо доводилось работать, я отношусь с огромной нежностью и уважением.*

2) *Посетители его узнают и атакуют, требуя селфи вместе или на крайний случай просто автограф.*

3) *«Динамика разгона Су-57 потрясает. Дичайший совершенно разгон, как у гоночного болида, вжимает в кресло просто невообразимо.*

Как вы думаете, что сделал этот летчик? Вам будет интересно прочитать о нем?

Затем педагог отмечает, что в названии статьи «Высокий полет» прилагательное *высокий* может использоваться в разных значениях: 1) «расположенный на большой, значительной высоте»; 2) «очень хороший по качеству, степени своего развития» [5].

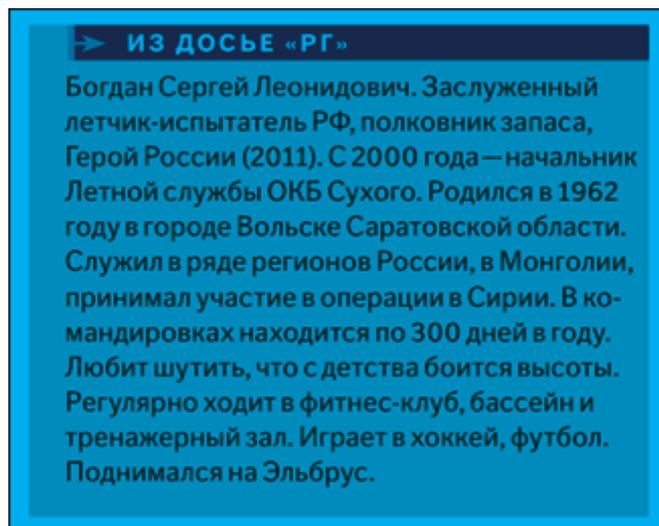


Рис. 3. Досье

Обращаясь к подзаголовку «Пилот Су-57 Сергей Богдан – о своих любимых самолетах и чувстве страха», преподаватель может задать курсантам вопрос: «Как вы думаете, испытывают ли летчики чувство страха? В каких ситуациях?»

II этап – чтение курсантами-инофонами лида статьи, расположенного перед текстом интервью (рис. 2 на стр. 119).

При чтении лида можно обратить внимание учащихся на фразу «В переводе на русский – встречали едва не как Гагарина». Курсантам, во-первых, предлагается вспомнить о человеке, покорившем космос, во-вторых, объяснить, как они понимают фразу: «переводить с русского на русский».

Для проверки умений чтения на данном этапе преподаватель может задать вопрос: «Как китайские зрители относятся к Сергею Богдану?»

III этап – работа с текстом досье, размещенного в конце статьи и содержащего сведения биографического характера (рис. 3).

После прочтения информации курсантам можно предложить выделить, на их взгляд, самые интересные факты в биографии Сергея Богдана.

IV этап – самостоятельное чтение курсантами-инофонами текста-интервью, при этом учащиеся могут обратиться к словарю для уточнения незнакомых слов. Преподавателю необходимо сделать акцент на том, что статья содержит большое количество авиационной терминологии, часть которой уже может быть знакома обучающимся: *авиационный комплекс, беспилотная авиация, увеличенная дальность полета, сверхзвуковая скорость, пилотирование, угловое вращение, истребитель, самолет с управляемым вектором тяги, малые и предельно малые высоты, высокая устойчивость и управляемость самолета, маневр, маневренность, сверхманевренность, воздушный бой, летно-технические характеристики* и др.

Приведем фрагмент интервью.

Журналист: Китайская «Глобал таймс», рассказывая про выступление Су-57, вышла с броским заголовком: «Безумные маневры русского самолета». Скажите, зачем все эти

«Кобры» и «Штопоры»? В чем смысл высшего пилотажа на боевых самолетах, кроме самого шоу?

Сергей Богдан: *И некоторые специалисты скептически относятся к выполнению самолетом сложных пируэтов – мол, они вряд ли понадобятся в условиях современного боя. Но я убежден, что это не так. Да, все эти маневры на выставках содержат элементы шоу, что, кстати, нравится зрителям. Но для инженеров важнее другое. Так как все это выполняется на малых и предельно малых высотах, сразу становится видна высокая устойчивость и управляемость самолета. Демонстрация этих запредельных режимов показывает надежность систем управления, а значит, и то, что самолет безопасен, а это важный фактор для строевых летчиков. Плюс при отработке некоторых маневров могут появиться новые тактические приемы, которые при ведении воздушного боя создадут тактическое преимущество.*

Но участие в авиашоу для летчика-испытателя – работа второстепенная, это не основной вид нашей деятельности. Хотя участвовать в них, безусловно, надо. Посмотреть, что могут другие, как они это делают, как лучше показывать преимущества самолета. Мы учимся друг у друга, и это полезная школа.

Журналист: *Вам перед полетом или уже в небе, на всех этих виражах, бывает страшно?*

Сергей Богдан: *А что такое страх? Это химия, выделение адреналина в стрессовой ситуации. Были моменты, когда резко вдруг понимаешь, что да, к сожалению, наверное, сегодня долететь не получится. Такое неприятное ощущение вроде досады. Но потом как-то это все проходило. И этот страх, адреналин, активно выделялся в некоторых нестандартных ситуациях. Подобные ситуации в процессе работы – нормальная практика, у всех летчиков-испытателей это происходит. Но страх – это когда парализуется воля человека. А такого я на себе не ощущал, что меня начинает клинить, что не знаю, что мне делать от этого ужаса, просто идет колоссальный выплеск адреналина, но при этом голова понимает, что и как нужно делать. Как-то так. В общем, чувство, очень близкое к страху, приходилось испытывать. Всякое бывало, но пока, как говорится, Бог милывал.*

Журналист: *И последний вопрос: за что вы получили звание Героя?*

Сергей Богдан: *В авиации есть известная шутка: «Там, где кончаются знания, приходится проявлять мужество». В судьбе каждого летчика-испытателя случаются аварийные и нестандартные ситуации, без них невозможно, ведь мы испытываем летно-технические характеристики машин. В общем, в представлении на награду было написано: «По совокупности» ...*

Работая с указанными фрагментами, преподаватель может поинтересоваться, какие фигуры высшего пилотажа знакомы будущим летчикам; знают ли они, кто впервые выполнил «Кобру» и т.п.

Языковая работа, которую проводит преподаватель, связана, прежде всего, с лексическим материалом, который может быть не понятен иностранцам и, соответственно, требует объяснения. Так, например, Сергей Богдан использует слово *клинить*, характерное для молодежного сленга, а также устойчивое выражение *Бог милывал*, которое используется в разговорной речи [5].

V этап – ответы на вопросы педагога.

- *Что удивило вас в словах летчика-испытателя Сергея Богдана и почему?*
- *Какие вопросы журналиста вам понравились? И др.*

В ходе выполнения этого задания иностранные военнослужащие совершенствуют умения устной речи на основе сформированных лексических и грамматических навыков для построения связного текста.

VI этап – создание инофонами собственного монологического высказывания. Например, на основе газетного материала иностранцы составляют «портрет» Героя России Сергея Богдана, рассказывая о том, какое впечатление на них произвел летчик и какие черты характера они увидели. Кроме этого, речевые умения учащихся можно развивать с помощью такого задания, как высказать собственное мнение на основе утверждений героя интервью: *«Мы учимся друг у друга, и это полезная школа», «Страх – это когда парализуется воля человека»*. Предложенные преподавателем утверждения акти-

визируют мышление курсантов в большей степени, чем вопросы. При этом выбор лексических единиц, структуры высказывания, его выразительность определяется самим обучающимся.

VII этап – составление иностранными военнослужащими своих вопросов, адресованных Сергею Богдану. На завершающем этапе повторяются усвоенные ранее лексические единицы и грамматические конструкции. В зависимости от личностных качеств, способности принимать самостоятельные решения и проявлять активность курсанты-инофоны могут использовать новые слова и выражения.

Таким образом, публицистические тексты представляют большую ценность для изучающих иностранный (русский) язык, поскольку погружают инофонов в политическую, экономическую и культурную жизнь России, дают возможность получить актуальную информацию о каких-либо событиях, происходящих в стране, а также об известных людях. Наши современники, герои интервью, говорят о важных проблемах, выражают свое мнение об общечеловеческих ценностях. Это создает у курсантов-инофонов ощущение причастности к разговору, вызывает живой интерес и разнообразные реакции, стимулирует обмен мнениями. В текстах-интервью отражаются особенности национального общения, что определяет их практическую значимость в обучении иностранных учащихся. С учетом особенностей аутентичных текстов-интервью преподавателем разрабатываются задания, направленные на развитие умений диалогической и монологической речи у учащихся и способствующие формированию профессиональных компетенций.

Список литературы

1. Иванова И.В. Жанр интервью: формы бытования и языковые особенности: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2009.
2. Ильченко С.Н. Интервью в журналистском творчестве. СПб., 2003.
3. Колобаев В.К., Жаворонкова Е.М. Различные виды чтения и их роль в развитии коммуникативных компетенций при обучении иностранным языкам // *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal)*. Pedagogika. 2015. №4. С. 119–122.
4. Мажура А.В., Тимофеева Е.Д. К вопросу о жанровой классификации интервью в журналистском творчестве // *Наука и школа*. 2019. №3. С. 47–54.
5. Морковкин В.В., Богачева Г.Ф., Луцкая Н.М. Большой универсальный словарь русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-universalnyj-slovar-russkogo-azyka> (дата обращения: 02.03.2025).
6. Муллинова О.А., Муллинова Т.А. Работа с текстом-интервью на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» в иностранной аудитории // *Современное военное образование как фактор укрепления международного военного сотрудничества: сборник материалов Международной научно-методической конференции*. Краснодар, 2020. С. 127–132.
7. Нелаева И.А. Обучение студентов-инофонов вузов нефилологического профиля устным видам речевой деятельности на материале текста-интервью: дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.
8. Пронякина М.В. Гендерные особенности англоязычного текста журнального интервью: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2017.
9. Швец Е.В. «Звездное» интервью в коммуникативно-прагматическом аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Калининград, 2008.
10. Янчева Н.Ю. Автопортрет в интервью: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2011.

1. Ivanova I.V. Zhanr interv'yuu: formy bytovaniya i yazykovye osobennosti: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Astrahan', 2009.
2. Il'chenko S.N. Interv'yuu v zhurnalistskom tvorchestve. SPb., 2003.
3. Kolobaev V.K., Zhavoronkova E.M. Razlichnye vidy chteniya i ih rol' v razvitii kommunikativnyh kompetencij pri obuchenii inostrannym yazykam // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal). Pedagogika. 2015. №4. S. 119–122.
4. Mazhura A.V., Timofeeva E.D. K voprosu o zhanrovoj klassifikacii interv'yuu v zhurnalistskom tvorchestve // Nauka i shkola. 2019. №3. S. 47–54.
5. Morkovkin V.V., Bogacheva G.F., Luckaya N.M. Bol'shoj universal'nyj slovar' russkogo yazyka. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://gramota.ru/biblioteka/slovary/bolshoj-universalnyj-slovar-russkogo-yazyka> (data obrashcheniya: 02.03.2025).
6. Mullinova O.A., Mullinova T.A. Rabota s tekstom-interv'yuu na zanyatiyah po discipline «Russkij yazyk i kul'tura rechi» v inostrannoj auditorii // Sovremennoe voennoe obrazovanie kak faktor ukrepleniya mezhdunarodnogo voennogo sotrudnichestva: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Krasnodar, 2020. S. 127–132.
7. Nelaeva I.A. Obuchenie studentov-infonov vuzov nefilologicheskogo profilya ustnym vidam rechevoj deyatel'nosti na materiale teksta-interv'yuu: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2011.
8. Pronyakina M.V. Gendernye osobennosti angloyazychnogo teksta zhurnal'nogo interv'yuu: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2017.
9. Shvec E.V. «Zvezdnoe» interv'yuu v kommunikativno-pragmaticheskom aspekte: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Kaliningrad, 2008.
10. Yancheva N.Yu. Avtoportret v interv'yuu: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Voronezh, 2011.



***Text-interview: the system of work at the lessons of foreign language
in military university***

The system of work with text-interview at the lessons of foreign (Russian) language with foreign cadets of military air university is suggested. It is demonstrated that text-interview can serve as the material for the development of reading skills and widening of vocabulary of students, and is able to heighten the interest and motivation to mastering the Russian language and to give the additional information for the development of professional competence.

Key words: foreign (Russian) language, foreign military personnel, text-interview, interview portrait, development of skills of oral speech.

(Статья поступила в редакцию 14.04.2025)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНЫХ КУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ИТАЛИИ

Одной из задач современного мира является формирование гармоничного международного сообщества, где представители разных культур стремятся к толерантному и конструктивному диалогу. Основной целью обучения любому иностранному языку должно стать формирование межкультурной компетенции с начальных курсов. В рамках занятий по итальянскому языку предлагается использовать задания, разработанные на основе соизучения итальянского языка и культуры.



Ключевые слова: *межкультурная компетенция, соизучение, итальянский язык и культура.*

В современном языковом образовании учебный процесс рассматривается как важное средство для международного общения, поэтому преподавателям необходимо создавать и следовать модели межкультурного развития личности у студентов, изучающих иностранный язык. Это включает не только освоение самого языка, но и параллельное изучение национальных, языковых, конфессиональных, духовных, материальных и других аспектов культуры стран, где этот язык используется. Такой подход позволяет рассматривать изучение иностранного языка как важный элемент социокультурного образования обучающихся.

Вопреки изменениям, происходящим в России и в мировом сообществе, интерес к изучению иностранных языков и культур не угасает. Итальянский язык и культура Италии продолжают привлекать внимание, несмотря на растущую тенденцию к изучению восточных языков. По оценке многих методистов-исследователей, именно благодаря своей практической значимости и образовательному потенциалу в изучении музыки, искусства и литературы итальянский язык остается востребованным среди обучающихся. В результате этого важность итальянского языка для культурного и личностного развития не может быть недооценена [4].

Итальянский язык в России популярен среди студентов как второй или даже как третий иностранный язык, который используется для повседневного общения и профессионального развития. Он востребован для организации переговоров, деловой переписки и работы в качестве переводчика. Знание итальянского способствует личностному росту, а профессия переводчика открывает широкие горизонты для ярких событий, путешествий, знакомства с представителями различных культур и обогащения национальным многообразием.

Для обеспечения качественного обучения, которое отвечает требованиям современного информационного общества, в образовательный процесс активно внедряются современные информационно-образовательные технологии вместо традиционных методов обучения. Мы предлагаем использовать эти технологии для формирования дальнейшего развития межкультурной компетенции у студентов, что позволит им успешно адаптироваться и взаимодействовать в многонациональной среде.

Предметом исследования является изучение процесса формирования межкультурной компетенции у студентов начальных курсов через соизучение итальянского языка и культуры Италии.

Основная **цель** исследования заключается в теоретическом обосновании важности развития межкультурной компетенции у студентов начальных курсов и разработке заданий, основанных на соизучении итальянского языка и культуры, которые способствовали бы дальнейшему развитию межкультурной компетенции.

Сформированная межкультурная компетенция подразумевает умение обладать знаниями о стране, где используется изучаемый язык, а также способность понимать национально-культурные особенности социального и речевого поведения местных жителей. Согласно мнению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, грамотно сформированная межкультурная компетенция включает в себя также и способность применять эти знания в процессе общения, следовать обычаям, правилам поведения, нормам этикета, а также учитывать социальные условия и стереотипы поведения носителей языка [1].

Данный вопрос привлекает внимание исследователей из разных стран, в том числе итальянских ученых, таких как Paolo E. Balboni, Laura Boella, Paolo Albieri, Giada Matricardi и Lorenzo Luatti. Их исследования о межкультурной коммуникации подчеркивают важность развития у личности способностей к пониманию общечеловеческих ценностей для успешного межкультурного взаимодействия. Они выделяют ключевые аспекты, необходимые для эффективного формирования и гармонизации межкультурного общения:

- “*saper osservare, decentrarsi e straniarsi*” – умение наблюдать, устранить и отстраниться [7];
- “*saper sospendere il giudizio*” – отказаться от оценки и не осуждать [8];
- “*saper relativizzare*” – научиться относительности [9];
- “*saper ascoltare attivamente*” – умение внимательно слушать человека [10];
- “*saper comprendere emotivamente*” – умение понимать эмоции другого человека [13].
- “*saper negoziare i significati*” – умение гармонично обсуждать значения [12].

На основании вышеизложенного, итальянские ученые пришли к выводу, что важными аспектами межкультурной компетенции являются уместность и гармония. Большинство исследователей считают, что для достижения межкультурной компетентности необходимо учитывать культурные особенности обеих сторон коммуникации и успешно применять свои навыки для эффективного взаимодействия и создания гармоничных отношений в межкультурном общении.

Отмечается, что формирование у студентов межкультурной компетенции является труднодостижимой задачей в силу постоянного развития культуры и изучаемого языка и разнообразия мировых культур, вступающих с ней в контакт. Учесть все возможные причины недопонимания сложно. Как утверждали Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, эффективным подходом является развитие у студентов навыков наблюдения и анализа социокультурных различий через прямой опыт, такой как общение с друзьями или коллегами, путешествия, а также посредством косвенного опыта через чтение литературы, просмотр фильмов и прослушивание музыки [3]. Тем не менее в случае студентов начальных курсов, которые изучают итальянский, можно выделить некоторые направления, на которые нужно обращать внимание, чтобы способствовать формированию межкультурной компетенции и, соответственно, успешному решению задач при коммуникации.

Один из факторов, приводящих к коммуникативным неудачам, может быть различие между итальянской и русской лингвокультурами в экспрессивной силе, характерной для некоторых коммуникативных средств, таких как повелительное наклонение,

особенно в ситуациях формального общения. Например, в русском языке нами используется краткое прилагательное «должен», обладающее сильной эмоциональной окраской, выражающееся достаточно сильно и открыто, в то время как при переводе на итальянский язык лучше использовать не повелительное наклонение глагола “dovere”, а форму Condizionale (условное наклонение), чтобы не затруднить успешное взаимодействие и чтобы итальянец не воспринял русский приказной тон, как слишком прямой и недружелюбный [6].

Таким образом, на занятиях по практическому курсу итальянского языка можно предложить студентам задание на отработку употребления глаголов в повелительном наклонении и его более «вежливой» замены – Condizionale (условное наклонение). Вместо привычной работы с картой города мы предлагаем использовать следующие упражнения.

1. Il gioco in classe “Dare ordini”.

1. Chiedi al(alla) tuo(a) compagno(a) di darti il suo oggetto personale.
2. Chiedi di chiudere gli occhi.
3. Nascondi il suo oggetto personale in classe.
4. Dai alcuni indicazioni per trovare l’oggetto.

2. Come ci si saluta nei vari Paesi del mondo.

1. Prendi un foglietto.
2. In cerchio, leggi il saluto al(alla) tuo(a) compagno(a) e salutatevi come c’è scritto.
3. Scambiatevi i fogli.

Tibet: <i>tira fuori la lingua!</i>	India <i>le persone si salutano con l’Añjali Mudrā: unisci le mani come in preghiera, posizionale davanti al cuore e pronuncia il celebre saluto: “Namaste”!</i>	Malesia: <i>alza le mani davanti entrando in contatto con le dita e poi porta le mani al cuore! Questo gesto simboleggia che le persone si salutano dal profondo del loro cuore.</i>	Botswana: <i>portate in avanti il vostro braccio destro, appoggiate l’altra mano sul gomito destro e stringete la mano dell’altra persona; incrociate i pollici e tornate alla posizione iniziale dicendo “Lae kae?” che significa “Come stai?” in Setswana.</i>
Filippine: <i>prendi la mano dell’altra persona e posizionala sulla tua fronte, e chinati dinnanzi a lui/lei! Questo gesto viene chiamato “Mano” e dimostra rispetto e riverenza.</i>	Oman: <i>sfregatevi con i nasi!</i>	Groenlandia: <i>il loro modo di salutarsi si chiama “Kunik”. Appoggia il naso e il naso e il labbro superiore sulla guancia o sulla fronte dell’altra persona e inspira!</i>	Italia: <i>baciatevi! Il primo bacio è nel lato destro (la guancia sinistra del tuo compagno) e poi nel lato sinistro (quella sua destra).</i>
Giappone: <i>Inchinatevi!</i>	Nuova Zelanda: <i>“Hongi”, toccatevi con i nasi e con le fronti e guardatevi dritte negli occhi!</i>	Tailandia: <i>unite le mani come in preghiera e inclinate leggermente la propria testa in avanti.</i>	Kenya: <i>cerimonia di saluto dei Maasai. Fa’ la danza di salti! Salta!</i>

В упражнении №1 студентов необходимо разделить на пары для дальнейшей работы. Студенту А взять у студента Б любую вещь, попросить его закрыть глаза, спрятать вещь в учебном классе, а потом дать ему указания в вежливой форме Condizionale для того, чтобы найти эту вещь. Рекомендуется выполнять это упражнение именно с закры-

тыми глазами, так как это помогает создать ситуацию стресса, близкую к аутентичному реальному общению, мозг начинает быстрее реагировать на просьбы на иностранном языке, информация запоминается намного эффективнее [5].

В упражнении №2 необходимо разрезать предложенные карточки с приветствиями в разных странах мира. Студенты выбирают любую карточку и подходят друг к другу, зачитывая указания в карточках с помощью Condizionale. Обучающимся на слух необходимо понять, как нужно поздороваться и какое действие надо выполнить, далее следует обменяться карточками и подойти к другому обучающемуся. Помимо отработки указанной грамматической темы, создания приятного и комфортного микроклимата в учебной группе, данное упражнение помогает познакомиться с традициями разных стран мира на итальянском языке.

При формировании межкультурной компетенции у студентов младших курсов также необходимо учитывать то, что студенты из России могут испытывать дискомфорт во время общения с итальянцами из-за различий в культуре коммуникации. Итальянцы, стремясь к открытости и частому перебиванию собеседника во время обмена мнениями, могут вызывать недоумение и даже негативные эмоции у российских студентов, привыкших к более умеренному и закрытому подходу. По мнению А.В. Павловской, именно эта особенность итальянского общения иногда заставляет студентов из России промолчать, не продолжая разговор [6].

Для устранения неловкости и проработки подобной ситуации в реальном общении на занятиях по итальянскому языку необходимо знакомить студентов с имеющимися в языке “*segnali discorsivi*”, то есть такими словами и выражениями, которые могут использоваться носителями и людьми, не являющимися носителями языка, для того чтобы привлечь внимание, заполнить паузу, организовать речь, выразить отношение к ситуации буквально в течение секунды при разговоре или переписке.



3. Guarda il video quando gli studenti di Maria Montessori hanno superato l'esame. Scrivi segnali discorsivi della incredulità, della focalizzazione e della approvazione. Traducili in russo.

1. _____?
2. _____!
3. _____!

4. Scrivi le frasi con i segnali discorsivi della incredulità dalla lista. Almeno 3 frasi. Simula la situazione in coppia.

*Non ci credo! Impossibile! Non me lo dire! Davvero?
Scherzi? Non è vero! Incredibile!*

1. _____
2. _____
3. _____

В упражнении №3 студентам предлагается посмотреть три раза небольшой отрывок из фильма про Марию Монтессори, выписать услышанные междометия и перевести их на русский язык. В выбранной сцене употребляются междометия, которые используются для выражения недоверия к высказанной информации, для привлечения внимания, а также для одобрения или неодобрения ситуации. Помимо знакомства с биографией Марии Монтессори, студентам при просмотре небольшого видео демонстрируются эмоции итальянцев в момент произнесения изучаемых междометий, что поможет при дальнейшей имитации ситуаций живого общения.

В практическом упражнении №4 студентам следует составить собственные фразы с предложенными междометиями на основе той грамматики и лексики, которая была

взята на занятии. В завершении студенты должны симитировать ситуации в паре, где они смогут применить в речи и отработать изученные междометия.

5. *Abbina le immagini dei gesti della colonna A alla spiegazione della colonna B.*

COLONNA A

1. 
2. 
3. 
4. 
5. 
6. 
7. 
8. 
9. 
10. 

COLONNA B

- a. *Tua moglie ti tradisce...*
- b. *Mmm... Buono!*
- c. *Che fortuna!*
- d. *Cosa? Dove? Perché?*
- e. *Mi hai fatto proprio arrabbiare!*
- f. *Perfetto! Ottimo lavoro, bravo!*
- g. *Al bacio!*
- h. *Ti tengo d'occhio!*
- i. *Contro sfortuna.*
- l. *A me non importa!*

Также при формировании межкультурной компетенции у студентов начальных курсов, изучающих итальянский язык, важно уделять особое внимание выразительности устной речи, где значительную роль играет тон голоса и использование жестов, подходящих под ту или иную ситуацию общения. Это то, что обычно первым воспринимается слушателем и способно передать различные эмоциональные оттенки, такие как агрессию, спокойствие, напряженность и др., даже независимо от конкретного содержания высказывания. Например, в некоторых средиземноморских культурах, включая итальянскую, высокий тон голоса может выражать большую степень вовлеченности в разговор [11]. Однако в российском обществе, где люди обычно склонны к спокойной и тихой речи, особенно в общественных местах, такая интонация итальянцев может быть воспринята негативно. Кроме того, активное использование жестов и мимики, характерное для итальянцев, а также нарушение личных границ собеседника, может усилить впечатление агрессии, которое не всегда воспринимается положительно.

В упражнении №5 студентам предлагается соединить изображенные жесты с их описанием, в то время как преподаватель демонстрирует их студентам. В упражнении №6 обучающимся предлагается посмотреть отрывок из фильма «Ешь, молись, люби», когда Джулия Робертс гуляет по Риму, и прокомментировать используемые ею итальянские жесты. После проделанной работы студенты в группах должны разыграть небольшую немую сцену, где будут использовать только жесты, а остальные студенты должны догадаться о ситуации, которую они изображают.



6. Guarda il brano del film “Mangia prega ama” e commenta i gesti usati in video. In gruppi fate una piccola scena muta usando solo i gesti e gli altri devono capire di che cosa si tratta.

Интересно отметить, как некоторые из нравственных ценностей отражаются в лексическом плане и то, как анализ лексики сам по себе является эффективным способом передать студентам социокультурные знания. Например, в русском языковом узусе принято обращаться к незнакомому человеку определенного возраста в повседневных и профессиональных ситуациях общения «девушка» или «молодой человек», в то время как в итальянском речевом этикете используются совершенно другие термины, такие как “signorina” / “signora”, “signore”, отличные от их словарных эквивалентов “ragazza”, “ragazzo”. Согласно итальянскому лингвисту F. Sabatini, в итальянском языке лексические единицы “ragazza” и “ragazzo”, которые используются в качестве обращения, могут нести определенные, а иногда даже и негативные коннотации [15]. В русском языке обращение по фамилии или профессии чаще всего свидетельствует о формальном стиле общения. Однако, по утверждению L. Serianni, в итальянском языке обращение к человеку по фамилии или профессии, например, “professore” (prof.), “dottore” (dott.), “avvocato” (avv.), может указывать не только на формальное обращение, но и на фамильярное, дружеское отношение [16].

Необходимость выбора формы «ты» (“tu”) или «Вы» (“Lei”) при обращении также может усложнить иностранцу выполнение коммуникативной задачи. В некоторых случаях «ты» может звучать оскорбительно в русском языке («Мы на “ты” не переходили!», «А ну-ка не тыкайте мне!»), а с другой – показывает близкие отношения, в то время как в Италии на современном этапе есть тенденция даже к незнакомому человеку обращаться на «ты» (“tu”) [14].

7. Ricostruisci i dialoghi e abbinali all'immagine corrispondente.

*Piacere di conoscerLa! Ciao, io sono Paolo. Bene, grazie, e tu?
Ciao mamma! Laura, piacere. Molto lieta! Buongiorno! ArrivederLa!
Ciao Elisa, come stai? Arrivederci, buona giornata! Ciao cara, a domani!*





8. Studia la lezione, scrivi una cartolina con i tuoi saluti ai tuoi amici e una cartolina ai suoi genitori da Venezia. Almeno 5-7 parole.



Приступая к изучению нового иностранного языка, студентов в первую очередь необходимо познакомить с приветствиями и уместностью их употребления в зависимости от ситуации общения. Именно на это рассчитано упражнение №7, где студентам нужно написать свои первые диалоги на итальянском языке, выбрав правильный регистр речи. В упражнении №8 студентам следует написать открытки на итальянском языке своим друзьям и их родителям после виртуального путешествия по Венеции. Такое задание дается после пройденной темы в качестве рефлексии над приобретенными за урок умениями и навыками, а также в качестве самоконтроля, чтобы осмыслить, что получилось реализовать, что могло вызвать дополнительные сложности, над которыми предстоит еще работа. Такое задание не только ориентировано на развитие письменной речи и проверку усвоенного материала, но и имеет влияние на долгосрочную память.

Несложно заметить, что большинство упражнений для формирования межкультурной компетенции у студентов младших курсов строится на следовании методическому принципу взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности. В учебный процесс на каждом этапе урока интегрируются как рецептивные умения (аудирование, чтение), так и продуктивные (говорение, письмо). Е.К. Большакова, являющаяся автором разработанных упражнений, утверждает, что успешная работа заключается в том, что каждый этап урока, отведенный для чтения, аудирования или письма, завершается небольшим устным высказыванием студентов, которое может проводиться в виде деловой игры, ориентированной на лично-развивающую функцию студентов [2].

Схематично описанная работа выглядит так, как представлено на рисунке.

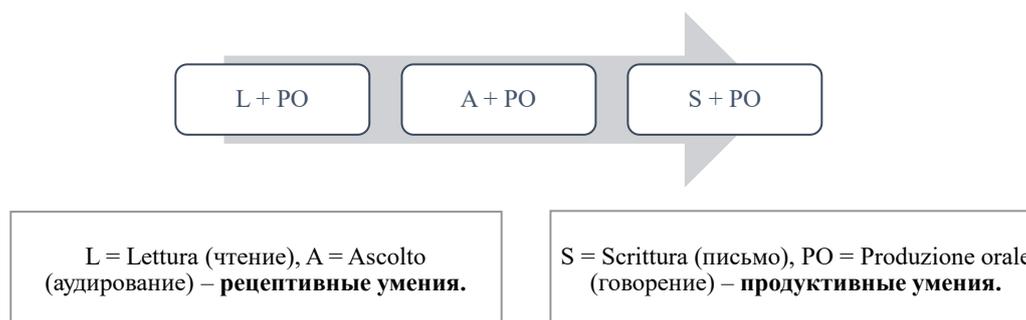


Рис. Взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности в ЭУМК

Для формирования межкультурной компетенции у студентов начальных курсов в процессе соизучения итальянского языка и культуры применяются разнообразные методы. Один из них – изучение истории и культуры Италии через аутентичные материалы, такие как книги, фильмы, музыка. Важно организовывать обсуждения на итальянском языке по поводу этих материалов, чтобы студенты могли погрузиться в культурный контекст. Также эффективным методом является общение с носителями языка, например, через обмен языков или онлайн-чаты. Имеет большое значение проведение культурных мероприятий, где студенты могут познакомиться с итальянскими традициями, обычаями и особенностями. Важно также проводить дискуссии по вопросам межкультурного взаимодействия и толерантности. Эти меры содействуют более глубокому пониманию итальянской культуры и помогают студентам успешно формировать меж-

культурную компетенцию. Комбинация этих методов способствует эффективному формированию и дальнейшему развитию межкультурной компетенции у студентов-итальянцев начальных курсов.

Таким образом, развитие межкультурной компетенции у студентов начальных курсов в процессе изучения итальянского языка и культуры Италии имеет ряд преимуществ. Во-первых, это способствует более глубокому пониманию итальянской культуры и обычаев, что помогает студентам лучше взаимодействовать со студентами из других культур. Во-вторых, развитие межкультурной компетенции содействует увеличению глобальной осведомленности и открытости к разнообразию, что важно в современном мире. Такой подход не только помогает студентам стать успешными в общении с представителями других культур, но и способствует формированию толерантного и уважительного отношения к ним. В итоге развитие межкультурной компетенции не только обогащает личность студентов, но и благоприятствует формированию гармоничного международного общества.

Значительное количество рассматриваемых примеров разницы итальянской и русской культур, а также примеров заданий, направленных на формирование и развитие межкультурной компетенции, позволяет утверждать, что эффективность коммуникативного процесса определяется несколькими факторами. Помимо строго лингвистического, выделяются следующие факторы: условия и культура общения, нормы вежливости, нормы этикета, знания невербальных форм, общая культура. Очевидно, что в рамках практического курса итальянского языка, направленного исключительно на развитие эффективной коммуникативной компетенции, обучающиеся должны иметь возможность овладеть понятиями вышеупомянутых норм двух языков, соответственно, предпочтительнее внедрять задания, способствующие усвоению итальянской культуры, формируя терпимость и толерантность к культурным особенностям страны изучаемого языка.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Большакова Е.К. Scopri l'Italia che cerchi e la linguacultura che ci trovi. Ieri, oggi, domani. Libro dello studente = Открываем Италию, ее язык и культуру. Лингвострановедческое путешествие. М., 2023.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании: методическое руководство. М., 1990.
4. Каскова М.Е. Метод преподавания итальянского языка иностранным студентам по книге Р.Е. Balboni "Didattica dell'italiano a stranieri": учебно-методическое пособие. М., 2012.
5. Кутбиддинова Р.А. Психология стресса (виды стрессовых состояний, диагностика, методы саморегуляции): учебно-методическое пособие. Южно-Сахалинск, 2019.
6. Павловская А.В. Италия глазами русских. М., 2014.
7. Balboni Paolo E. Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera. Loescher Editore. Torino, 2015. [Electronic resource]. URL: https://www.academia.edu/70810768/Didattica_Dell_Italiano_Come_Lingua_Seconda_e_Straniera (date of request: 01.03.2025).
8. Balboni Paolo E. La comunicazione interculturale. Venezia, 2007. [Electronic resource]. URL: https://books.google.ru/books?id=H7NbAAAACAAJ&hl=ru&source=gbs_navlinks_s (date of request: 01.03.2025).
9. Balboni Paolo E. Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica. Perugia, 2011. [Electronic resource]. URL: <http://doi.org/10.14277/2280-6792/29p> (date of request: 01.03.2025).
10. Boella L. Sentire l'altro: Conoscere e praticare l'empatia. Torino, 2006. [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/277803208_Sentire_l'altro_conoscere_e_praticare_l'empatia (date of request: 01.03.2025).

11. Dalla L.C. Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale fra russi e italiani. Venezia, 2017.
12. Germano F., Tumiati M.C. L'approccio multiculturale: Interventi in psicoterapia, counseling e coaching. Roma, 2008.
13. Guseva N. Il mediatore linguistico-culturale al centro della comunicazione interculturale con la realtà russa. Incontri fra Russia e Italia. Lingua, letteratura, cultura – a cura di Giovanna Moracci. Milano, 2017.
14. Luatti L. Mediatori Atleti dell'Incontro: Luoghi, modi e nodi della mediazione interculturale. Gussago, 2011.
15. Matricardi Paolo A.G., Albiero, P., Matricardi, G. Che cos'è l'empatia. Roma, 2006.
16. Renzi A. Grande Grammatica Italiana di Consultazione. Bologna, 2017.
17. Sabatini F. Italiano dell'uso medio o italiano neostandard. Milano, 2021.
18. Serianni L. Grammatica italiana, Italiano comune e lingua letteraria. Torino, 2013.

* * *

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M., 2009.
2. Bol'shakova E.K. Scopri l'Italia che cerchi e la linguacultura che ci trovi. Ieri, oggi, domani. Libro dello studente = Otkryvaem Italiyu, ee yazyk i kul'turu. Lingvostranovedcheskoe puteshestvie. M., 2023.
3. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii: metodicheskoe rukovodstvo. M., 1990.
4. Kaskova M.E. Metod prepodavaniya ital'yanskogo yazyka inostrannym studentam po knige P.E. Balboni "Didattica dell'italiano a stranieri": uchebno-metodicheskoe posobie. M., 2012.
5. Kutbiddinova R.A. Psihologiya stressa (vidy stressovykh sostoyanij, diagnostika, metody samoregulyacii): uchebno-metodicheskoe posobie. Yuzhno-Sahalinsk, 2019.
6. Pavlovskaya A.V. Italiya glazami russkih. M., 2014.



Development of intercultural competence of students of primary courses in the process of studying the Italian language and the culture of Italy

One of the tasks of the modern world is the development of a harmonious international community where the representatives of different cultures tend to the tolerant and constructive dialogue. The fundamental aim of teaching any foreign language is the development of intercultural competence since the primary courses. It is suggested to use the tasks developed on the basis of co-study of Italian language and culture in the context of the classes of Italian language.

Key words: *intercultural competence, co-study, Italian language and culture.*

(Статья поступила в редакцию 14.05.2025)

**Н.А. ВАНЮШИНА,
А.В. ПРАВДИКОВА,
Н.А. ТОМИЛЕНКО**
Волгоград

ПРЕОДОЛЕНИЕ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ В РАМКАХ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ (на примере обучения русскому языку как иностранному)

Рассматриваются пути преодоления этнических стереотипов через призму образовательного процесса. Анализируются методы и средства работы, а также принципы отбора учебного материала, способствующие снижению влияния негативных стереотипов и формированию позитивного восприятия страны изучаемого языка.



Ключевые слова: *этнический стереотип, культура, языковой материал, принцип отбора.*

Этнические стереотипы являются одним из факторов, препятствующих полноценному межкультурному взаимодействию. Поскольку языковое образование играет ключевую роль в формировании представления о культуре, истории и традициях народа, говорящего на данном языке, следует рассматривать пути преодоления этнических стереотипов через призму образовательного процесса. Особое внимание должно уделяться методам и средствам работы с языковым материалом, направленным на формирование позитивного восприятия страны изучаемого языка.

Этнические стереотипы – это устойчивые представления о характере, поведении и образе жизни представителей определенной нации или этнической группы, сформированные на основе обобщенных и, зачастую, искаженных представлений. «Принято различать автостереотипы – представления о своем народе и культуре и гетеростереотипы – схематично обобщающие взгляды на другие народы и культуры. Именно гетеростереотипы оказываются источником национальных предубеждений и, следовательно, межэтнических и межнациональных конфликтов» [3, с. 32].

И автостереотипы, и гетеростереотипы могут иметь как положительные, так и отрицательные коннотации, однако в большинстве случаев они приводят к предвзятости и недопониманию. Стереотипизация особенно опасна в контексте межкультурной коммуникации, где она способна вызывать культурный шок и даже привести к конфликтным ситуациям.

Образование является важным инструментом борьбы с негативными стереотипами, так как процесс изучения иностранных языков неразрывно связан с познанием культуры стран, где эти языки используются. Именно через язык передаются культурные ценности и нормы поведения. Однако многие образовательные программы страдают от одностороннего подхода, который зачастую воспроизводит устаревшие или поверхностные образы той или иной страны. Это требует пересмотра принципов отбора языкового материала, способствующего полноценному пониманию культурного многообразия современного мира.

В настоящее время в качестве одной из важнейших задач обучения иностранным языкам выступает формирование коммуникативной компетенции, т.е. подготовка обучающихся к межкультурной коммуникации с представителями страны изучаемого языка. Современная концепция иноязычного образования, строящаяся на обучении языку в контексте культуры, в качестве ключевого компонента выдвигает «адекватное взаимо-

понимание участников коммуникации, принадлежащих к разным национальным культурам» [2, с. 20]. Следовательно, механическое воспроизведение языковых и даже речевых навыков, без понимания культурологической семантики базовых понятий, толерантного отношения к иноязычной культуре и системе ценностных ориентиров, которые определяют сознание и поведение, не будет способствовать полноценной межкультурной коммуникации.

Основываясь на факте взаимосвязи культуры и языка, через который передаются социальные нормы, обычаи, традиции и мировоззрение народа, логичным является признать невозможность изучения языка без погружения в культурный контекст. Именно в особенности наименования фактов и объектов окружающей действительности, структуре грамматических конструкций языка находят отражение особенности мировосприятия людей, говорящих на нем.

Этнокультурные стереотипы возникают вследствие упрощенного восприятия иноязычной культуры. Они формируются на основе ограниченного опыта или поверхностных знаний, что ведет к созданию однобоких и зачастую ошибочных представлений. Однако именно стереотипы образуют исходную систему координат, в которой протекает общение представителей разных культур, будь то негативные или позитивные образцы.

Говоря о наиболее негативном влиянии стереотипов, можно отметить их способность к манипулированию общественным сознанием широких масс населения, поскольку именно массовость выступает чертой общественного бытия, способствуя распространению единых образцов мышления и поведения. Существование стереотипа немислимо без его популяризации, формирующей стандартные образцы поведения и восприятия действительности широкими массами населения, не ограниченными государственными границами. Именно на основе стереотипов вырисовывается в коллективном сознании и образ отдельно взятой страны. Укоренившиеся стереотипы возможно изменить, используя так называемую «мягкую силу», одним из фрагментов которой может рассматриваться языковое образование. И здесь ключевую роль играет отбор языкового материала, на котором строится обучение.

К сожалению, в истории обучения русскому языку как иностранному можно выделить период, когда на смену советским учебным пособиям, содержащим позитивно окрашенные тексты и речевые образцы, пришли учебники «нового времени». Как мы помним, постперестроечное время характеризовалось критическим отношением как к прошлому, так и к настоящему, и хорошим тоном считалось выставлять на всеобщее обозрение отрицательные реалии российской действительности. Это рассматривалось как проявление честности и открытости. В этот период отрицательные автостереотипы (такие как лень, пессимизм, надежда на «авось») стали активно проникать в учебные пособия русского языка как иностранного и формировать соответствующие гетеростереотипы.

Стереотипы, представленные в учебниках, могут оказывать значительное влияние на формирование представлений о носителях языка и их культуре. Так закоренелые стереотипы о повсеместном пьянстве и чрезмерном употреблении русскими алкоголя нередко преувеличивают реальность и не отображают разнообразия жизни в стране. К примеру, в «Пособии по лексике русского языка как иностранного» М.Ю. Бордюговского не раз встречаются тексты подобного типа: «Сколько водки возьмем – две бутылки? – Нет, лучше три – вдруг не хватит», «– Вам виски со льдом или без? – Без. Мы русские». Соответствующие примеры можно найти и в популярных учебниках по грамматике русского языка и лингвострановедческих пособиях. Такое одностороннее восприятие может привести к искаженным представлениям, игнорирующим культурные, социальные и исторические аспекты, которые влияют на поведение и привычки людей. Важ-

но, чтобы учебные материалы представляли более комплексное изображение культуры, включая различные традиции, обычаи и аспекты жизни.

Стереотип о холодной погоде в России довольно распространен среди иностранцев. Многие люди за пределами России думают, что страны постсоветского пространства постоянно находятся под снежным покрывалом и что зимы там всегда суровые. Этот стереотип, конечно, имеет под собой основания, так как в некоторых регионах России действительно бывают очень холодные зимы.

Однако Россия – это огромная страна с разнообразным климатом. В то время как в Сибири зимы могут быть исключительно холодными, в европейской части, особенно в таких городах, как Сочи или Анапа, зима может быть достаточно умеренной. Кроме того, в России есть и другие климатические зоны, такие как степные, где температура зимой значительно выше, чем в традиционно холодных регионах.

Ключевым моментом является переход от старых стереотипов, таких как образ «водки и медведей», к более современному и разнообразному представлению о России. Важно, чтобы учебники по РКИ отражали актуальные реалии страны и показывали ее многообразие, культурные изменения и современное общество. Это требует от преподавателей РКИ не только знания традиционных аспектов русской культуры, но и глубокого понимания современных тенденций в жизни страны. Развенчание устаревших стереотипов и создание более адекватного образа России – это сложная, но необходимая задача, призванная способствовать более точному и полному восприятию русского мира за пределами его границ. Работа по формированию современного и многогранного образа страны должна включать различные аспекты: литературу, искусство, повседневную жизнь, социальные и культурные особенности. Такие подходы могут помочь создать более реалистичное и положительное восприятие России, уменьшить стереотипизацию и предвзятость в отношении страны.

Языковое образование должно способствовать разрушению стереотипов путем предоставления объективной и разнообразной информации о стране изучаемого языка, учитывающей не только современный этап развития государства, но и исторические предпосылки формирования тех или иных явлений. Учителя как первичный источник информации играют важную роль в создании открытого диалога, который помогает ученикам лучше понимать и уважать другие культуры. При языковом обучении важным элементом является работа в мультинациональных группах, основой которой и является диалог. В данной связи мы понимаем диалог не только как форму устного или письменного высказывания, но и как навыки успешного взаимодействия с представителями других культур, в результате чего и происходит обмен информацией, конечной целью которого является взаимовлияние участников коммуникации и изменение или обогащение их мнений по вопросу. Такая трактовка диалога нами основывается на идеях великого Сократа, рассматривающего майевтику как метод раскрывать сокрытое в человеке посредством наводящих вопросов. Образно можно говорить о том, что именно в процессе взаимодействия с представителями других национальностей, под влиянием изучения культуры и языка новой страны происходит рождение новой личности. Задачей преподавателя является помощь в овладении новым языком и культурой, не подавляя уже сформировавшиеся мировоззренческие парадигмы студентов. Именно при правильно построенном учебном процессе учащимся открывается новая среда, в которой плюрализм мнений, свобода и равноправие всех точек зрения и ценность личности являются отличительными чертами [1]. Особое значение следует уделить образовательному туризму, позволяющему воочию увидеть уникальности страны изучаемого языка.

Важнейшим фактором в формировании позитивного образа страны изучаемого языка является тщательно отобранный лингвострановедческий и культурологический материал, используемый в работе. Позитивный образ страны изучаемого языка важен для мотивации учащихся. Когда ученики воспринимают страну как интересную, много-

гранную и открытую для взаимодействия, они охотнее погружаются в изучение ее языка и культуры. Позитивный образ формируется через разнообразные каналы: литературу, кино, музыку, новости и путешествия.

Таким образом, одной из задач современного языкового образования является разработка методов формирования позитивного образа страны изучаемого языка, в нашем случае, России. В первую очередь, это, конечно, использование аутентичных материалов. Аутентичные тексты, фильмы, песни и произведения искусства помогают учащимся познакомиться с реальной жизнью страны. Конечно, при этом важно уделять внимание тщательному отбору материала. Следует включать в учебный процесс различные ресурсы (статьи, видео, художественную литературу), которые отражают разнообразие российских культурных, исторических и социальных реалий. Например, можно использовать материалы о российских художниках, ученых, писателях и спортсменах, которые добились успеха на международной арене. Также следует делать акцент на культурных достижениях: привлечение внимания студентов к достижениям России в различных сферах (наука, искусство, спорт) поможет создать более положительный образ страны. Преподаватели могут организовывать лекции, семинары и дискуссии о значимых личностях и событиях в истории России, что поможет студентам увидеть страну с другой стороны. При этом важно соблюдать такие принципы отбора материала, как актуальность, объективность и соответствие уровню учащихся. Материалы должны быть адаптированы к возрасту и уровню подготовки учеников, чтобы обеспечить их понимание и вовлеченность.

Важной составляющей современного языкового образования является работа с мультимедийными ресурсами. Современные технологии предоставляют доступ к огромному количеству образовательных ресурсов, включая видеоматериалы, интерактивные задания и онлайн-курсы. Это позволяет учащимся самостоятельно исследовать интересующие их аспекты языка и культуры. Как пример нового удачного мультимедийного ресурса РКИ можно назвать лингвострановедческий онлайн-словарь «Россия», разработанный Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина, в котором содержатся статьи, посвященные различным аспектам русской культуры. Они сопровождаются лингвострановедческим комментарием, мультимедийными приложениями и интерактивными заданиями.

Еще одним из методов работы являются интерактивные проекты, такие как создание презентаций, видеороликов или веб-сайтов, посвященных различным аспектам культуры. Такого рода работа стимулирует активное участие учеников, развивает творческий подход к осмыслению действительности. Создание кросс-культурных проектов, которые будут включать студентов из разных стран для обсуждения культурных различий и схожестей, может помочь обучающимся увидеть, что стереотипы – это лишь обобщения, которые не способны отразить всю сложность и многообразие культур.

Как уже указывалось, диалог с учащимися является важнейшей формой работы. Обсуждение текущих новостей и актуальных событий, происходящих в стране изучаемого языка, помогает ученикам видеть эту страну как живое сообщество, а не как набор застывших традиций. Проведение открытых дискуссий о стереотипах и предрассудках может помочь студентам понять их корни и последствия. Это может способствовать осознанию того, как личные взгляды и медийные образы влияют на восприятие других культур.

Наконец, важно непосредственное общение с носителями языка: организация встреч с носителями русского языка или проведение тематических вечеров, где студенты смогут пообщаться с людьми из России, услышать их истории и мнения. Все это поможет развеять мифы и стереотипы.

Таким образом, преодоление этнических стереотипов через языковое образование возможно благодаря комплексному подходу, включающему использование аутентич-

ного материала, применение современных технологий и развитие межкультурной компетенции учащихся. Путем правильного подбора учебных материалов, использования современных технологий и активного вовлечения учащихся можно создать атмосферу, способствующую глубокому пониманию российской культуры.

Список литературы

1. Ванюшина Н.А. Формирование вторичной языковой личности в процессе диалога культур на уроках РКИ // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2020. №2(37). С. 38–44.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990.
3. Легостаева О.В. Роль этнокультурных стереотипов в обучении иностранным языкам. Содержание этнокультурного образования // НАУ. 2017. №4(31). С. 31–33.

* * *

1. Vanyushina N.A. Formirovanie vtorichnoj yazykovoj lichnosti v processe dialoga kul'tur na urokah RKI // Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki. 2020. №2(37). S. 38–44.
2. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kakinostrannogo. M., 1990.
3. Legostaeva O.V. Rol' etnokul'turnyh stereotipov v obuchenii inostrannym yazykam. Soderzhanie etnokul'turnogo obrazovaniya // NAU. 2017. №4(31). S. 31–33.

Overcoming ethnic stereotypes in the context of language education (at the example of teaching the Russian language as a foreign language)

The ways of overcoming ethnic stereotypes through the prism of the educational process are considered. The methods, means of work and principles of selection of training material, encouraging the decrease of influence of negative stereotypes and the development of positive comprehension of the country of the studied language, are analyzed.

Key words: *ethnic stereotype, culture, language material, selection principle.*

(Статья поступила в редакцию 25.04.2025)



**Ф.М. ВАЛИУЛЛИНА,
Э.А. ШАРИФУЛЛИНА,
Р.Й. МУХТАРОВА**
Казань

**САКРАЛЬНЫЕ И ТРАДИЦИОННЫЕ ЧИСЛИТЕЛЬНЫЕ В ФОЛЬКЛОРНОМ
ЭПОСЕ (на материале эпоса «Идегей»)**

Исследуются сакральные и традиционные числительные в эпосе «Идегей» и других произведениях устного народного творчества. Числительные в фольклорных текстах выходят за пределы математической функции и обретают символическое, мифопоэтическое и структурообразующее значение. Рассматриваются семантико-стилистические особенности числительных, их функции в создании ритмической и композиционной структуры эпического повествования, а также параллели с мифологическими и обрядовыми представлениями. Опора на труды ведущих исследователей позволяет проанализировать числовую символику как важнейший элемент фольклорного мышления.



Ключевые слова: фольклор, эпос, Идегей, сакральные числительные, числовая символика, фольклорное мышление, поэтика эпоса.

Эпические произведения разных народов являются кладезем для разнообразных исследований. На протяжении веков народные эпосы играли важную роль в культуре, отражая исторические события, образцы поведения, духовные ценности и фольклорные мотивы посредством устного народного творчества. Язык народного эпоса служит ключом к пониманию культурного наследия, традиций и мировоззрения народа.

Целью настоящего исследования является рассмотрение особенностей языка народного эпоса, его уникальных черт и значимости для изучения культурного контекста.

Изучением эпических произведений в разные периоды занимались такие ученые, как В.М. Жирмунский [3–6], Е.М. Мелетинский [9; 10], В.В. Радлов [14], А.Н. Самойлович [16], П.А. Путилов [12; 13] и др. Они посвятили свои труды сбору и анализу национальных вариантов эпоса. Особый интерес представляют более двадцати пяти татарских версий героических эпосов, сохранившихся до наших дней. Значительный вклад в их изучение внесли Н. Исанбет [25], Н. Хаким [16], Х. Ярми, Ф.И. Урманчеев [15; 18]. Среди исследователей английского эпоса стоит отметить А. Лорда [28], К. Кевина [30], И. Столла [31], Р. Джонсона [29].

В процессе исследования использованы методы лингвистического наблюдения, описания конкретных языковых фактов, а также сравнительно-сопоставительный метод с целью выявления и обобщения данных.

Как справедливо отмечено в научной литературе, «язык фольклора в целом – это определенная система, имманентно развившая в себе такие выразительные средства, которые за пределами этой системы или не встречаются вовсе, или же находятся в иных количественных соотношениях с другими фактами языка» [11, с. 207]. К.В. Чистов подчеркивает: «Чем более насыщен и эстетически обработан язык фольклорного произведе-

дения и чем более четко его членение на элементы синтагмы, тем более выраженными становятся внешние признаки связи между этими единицами» [20, с. 159].

Эпический язык представляет собой сложную систему правил и ограничений, определяющих композицию текста, передачу информации, а также описание персонажей и событий. По мнению исследователей, «эпический язык национален и специфичен для каждой эпической системы, но в нем есть ряд универсалий <...>, придающих этим системам типологическое единство» [13, с. 176].

Эпические тексты характеризуются богатством лексических средств, способствующих выражению экспрессивности, эмоциональности, оценочности и образности. Важно учитывать этические нормы эпических традиций различных культур и принципы, лежащие в основе структуры устного эпоса, в соответствии с теориями М. Пэрри, А.Б. Лорда и их последователей [26].

Настоящее исследование опирается на труды в области фольклористики, мифопоэтики и этнолингвистики. Методологическую базу составляют принципы структурного и семантического анализа, культурологический подход к тексту, а также интерпретации числовой символики, предложенные В.Я. Проппом, М.Г. Тахмасибом, С.Ю. Неклюдовым, Ю.М. Лотманом. Особое внимание уделяется контекстуальной и функциональной роли числительных в эпическом тексте.

Цель исследования – рассмотреть особенности использования сакральных и традиционных числительных в эпосе «Идегей» и других произведениях устного народного творчества, выявить их семантико-стилистическую нагрузку и мифопоэтические функции.

Задачи исследования:

1. Проанализировать функционирование числительных в эпосе «Идегей»;
2. Выявить особенности сакральных чисел в контексте традиционной мифологии;
3. Рассмотреть стилистические функции числительных как поэтического средства;
4. Установить параллели с другими фольклорными произведениями.

Числительные играют ключевую роль в фольклорной традиции народов мира. В устной словесности они нередко выходят за пределы арифметической функции и обретают символическое, магическое и композиционное значение. В научной литературе числительные рассматриваются как элементы мифопоэтической системы, отражающие обрядовую и ритуальную практику, космологические представления и религиозные верования.

Во многих мифологических системах числительные маркируют этапы инициации, структуру мироздания (три мира, семь небес, девять земель), ритуальное пространство и время (три дня, сорок дней и т.п.). Повторяющиеся числовые конструкции (три брата, три испытания, сорок разбойников) становятся устойчивыми нарративными моделями.

С поэтической точки зрения числительные способствуют ритмизации текста и придают ему формульность. В сказках, былинах и эпосах число часто организует композицию, служит средством ретардации и экспрессии. Числовые формулы типа «три дня и три ночи», «семь лет служил», «сорок воинов» помогают удерживать внимание слушателя и усиливают эмоциональное воздействие повествования.

Особое значение в эпических текстах имеют такие числительные, как 3, 6, 7, 9, 12, 17, 30, 40, 50, 100. По поэтической природе их можно разделить на сакральные и традиционные. Многие числа укоренились в произведениях устного народного творчества. «Укоренившиеся в мировоззрении нашего народа, обрядах и обычаях, в повседневной жизни числа три, семь, сорок можно считать сакральными числами. В разной форме это проявляет себя и в настоящее время в поверьях и верованиях, живущих в народе» [1].

Три – эпическое сакральное число. Он встречается в фольклоре у всех народов. По мнению известного ученого В.Я. Проппа, его широкое распространение связано с по-

священном. Даже сейчас некоторые народы, сохранившие древний уклад жизни, используют для счета не числа, а руки и пальцы. «Одна рука, значит один или пять, две руки – 2, 10. Были времена, когда люди могли считать только до трех. Как самое большое число оно стало сакральным. 6 – два раза три, 9 – три раза три. Так появились и другие магические числа» [18, с. 59]. Сакральные числа широко используются в сказках, легендах. В эпосах тоже обращаются к магическим числам.

В произведениях устного народного творчества число 3 чаще используется как 3 сына, 3 дочери, решение 3 задач и т.д. Эпос «Идегей» не является исключением. Идегей подвергается испытанию 3 раза:

*“Ир йоласы өч булыр, – дин,
Өч йоланы сынады”* [22, с. 23].

В следующем примере 3 использовано в словосочетании, которое показывает эмоционально-физическое состояние главного героя:

*“Бер сулавын өч сулап,
Аттан ауды – аумады”* [Там же, с. 57].

Очень часто данное число несет смысловую нагрузку усиления чувств и переживаний героя:

*“Өч көн кузен йоммады,
Өч көн йокы татмады”* [21, с. 59].

М.Г. Тахмасиб связывает ретардацию со священностью цифры: «И в наших обычаях и традициях, и в вере и религии, и в сугубо бытовых вопросах «третий день» какого-либо дела, а также повторение какого-либо дела три раза связано с очень древними воззрениями нашего народа и очень широко распространилось» [18, с. 109].

Троичность в «Идегее» отражает гармонию, завершенность, тройственность мироздания. Если в татарском эпосе оно отображается как небо, земля, подземный мир, в башкирском эпосе «Урал-батыр» 3 сына Урал-батыра тоже символизируют три мира: земной, небесный, подземный. «Таким образом отражается идея демиурга и мироустроителя в лице Урал-батыра. Упорядочивание мира посредством трехкратной женитьбы есть универсальное явление, три женитьбы Урала маркируют организацию Хаоса в космос, установление мира, гармонии в природе» [15, с. 424]. Примечателен тот факт, что в татарской версии акцент смещается на 3 социальных слоя (ханы, баи и простой народ).

В некоторых местах число 3 теряет мифические оттенки и используется как традиционное числительное: *“Каршыма алып килең, – дин / Өч сан илче жиберде”* [22, с. 104].

Использование чисел 3, 7, 40 связано с религиозной мифологией. До наших дней дошли обычаи отмечать третий, седьмой, сороковой день после смерти, в основе которых лежат древние верования. Можно сделать вывод, что данные числа чаще всего встречаются в связи с героическими испытаниями, космологией и ритуальной значимостью в тюрко-монгольской традиции и отражают древние шаманские и эпические представления о мире.

Число 7 тоже занимает определенное место в эпических контекстах. В сказках и эпосах многократность его использования приобретает эпические формы. «В древности календарь был связан с луной: на протяжении месяца луна проходит 4 фазы, изменения луны происходят за семь дней, неделя состоит из семи дней. Позже число семь проникло и в исламскую мифологию. По Корану вселенная состоит из семи миров, под землей и на небе семь ярусов» [17, с. 61].

В эпосе «Идегей» уровень эмоционального всплеска героя сравнивается с семью небесными ярусами: *“Азамат ир Идегэй, / Жиде кат куктай кукраде”* [22, с. 211]. Семь дней битвы в «Идегее» – это не только эпический штамп, но и отражение исламского влияния (семиуровневое небо в Коране). В доисламской традиции семь является числом духов-покровителей тюркских племен. В эпосе 7 имеет сакральную полноту, в та-

тарских вариантах 7 дней битвы, 7 сыновей, 7 условий отражают синтез тенгрианства и ислама. В башкирском эпосе «Урал-батыр» главному герою тоже приходится пройти 7 испытаний, столкнуться с 7 чудесами света. В отличие от татарского эпоса, в башкирском эпосе больше сохранился мифологический смысл числа 7.

Наиболее популярные эпические числа – 9 и 40. 9 домов, 9 послов, 9 зубастых денщиков, 9 флагов, 9 голов голубей, 40 стран, 40 веревок, 40 колодцев, 40 погонщиков, 40 рабов, 40 кобыл, 40 волов, 40 верблюдов, 40 домов, 40 дней брака, 40 дней в пути – все это тому подтверждение.

В татарском эпосе Кыпчак би представляется как наставник 9 богатырей “9 батыр агасы”. Наличие 9 советников хана повествует о влиянии золотоордынской государственности. 9 улусов – легитимацию власти Золотой Орды. В башкирском эпосе 9 используется для обозначения количества голов дракона Азраки, связано с зооморфизмом, является отражением культа шаманских духов [17]. Исследования Г.И. Вртанесян, опирающиеся на работы Г.М. Василевича, показывают, что в мифопоэтических традициях народов Северной Азии наблюдается смена числовых кодов: семеричная система (преобладающая у обских угров, самодийцев и тюрок) постепенно замещается девятиричной при движении к тунгусам, а восточнее реки Лена девятиричная символика становится доминирующей [2; 19].

Относительно сакрального числа 40 можно отметить, что оно имеет значение «множество», «величие», «широта», «цикличность»:

*“Манарасы 40 колач,
...Кырыгың кырык ир булып,
Кырык жирдән жылытып,
.....Ни икән, ай, ни икән”* [22, с. 62].

В башкирском эпосе нахождение героя 40 дней в пути в поисках живой воды можно рассмотреть как испытание. Но в данном случае акцент смещается на природу и связывается с тем, что снега Уральских гор тают за 40 дней.

Правление Идегея в течение 40 лет тоже символично, ассоциируется завершением цикла власти. В исламской традиции 40 – срок испытания.

В сказках обычно 40 используется во взаимосвязи с дорогой, свадьбой. Идегей тоже отмечает рождение сына на протяжении 40 дней: “Кырык көн туен кылдырды” [Там же, с. 31].

Наряду с этими числами также встречаются фразы «девяностоголовая орда», «шестнадцать везерей», «семнадцать воинов», «тридцать беев» и т.д. В эпосе часто с повторения числительных начнется несколько строк подряд, что усиливает экспрессивность текста: «Восемнадцать – с думой одной, / Восемнадцать – с единой душой, / Восемнадцать – с целью большой» [24, с. 84]. Эпические сакральные числа очень часто становятся расширенной метафорой и создают атмосферу эпичности и таинственности. Примечателен тот момент, что в татарском эпосе «Идегей» числа чаще связаны с государственностью и исламом, в «Урал-батыре» преобладает связь с природой и мифологией.

Числительные в фольклорных текстах, в частности в эпосе «Идегей», играют важную роль: задают ритм, подчеркивают эмоциональные акценты, маркируют сакральные элементы сюжета. Сакральные и традиционные числительные являются неотъемлемой частью поэтики и мифопоэтики фольклора. Они не являются просто символами архаичности, а представляют сплав тенгрианства (3, 9, 40), исламских влияний (5, 7, 33) и ордынской истории (9, 12). Их символизм, частотность и устойчивые функции в структуре повествования позволяют рассматривать числовую систему как полноценный художественный и структурный механизм. Таким образом, числительные в фольклоре – это не только языковые единицы, но и носители культурного кода, отражение татарской историко-культурной идентичности.

Список литературы

1. Алиев О. Символика чисел в сказках: три, семь, сорок. [Электронный ресурс] // *Studia Humanitatis*. 2021. №1. URL: <https://st-hum-ru.livejournal.com/46053.html> (дата обращения: 21.03.2025).
2. Вртанесян Г.С. Календарно-числовые особенности эпических текстов // *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Эпосоведение*. 2018. №3(11). С. 20–41.
3. Жирмунский В.М. Мелиоранский и изучение эпоса «Едигей» // *Тюркологический сборник*. М., 1973. С. 174–176.
4. Жирмунский В.М. Народный героический эпос. М., 1962.
5. Жирмунский В.М. Тюркский героический эпос. Избранные труды. Л., 1974.
6. Жирмунский В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. Л., 1977.
7. Иванова Т.Г. Поэтика географических имен в песенно-эпических жанрах русского фольклора // *The Problems of Historical Poetics*. 2022. №20(2). С. 47–66.
8. Илья и Соловей-разбойник // *Илья Муромец*. М.; Л., 1958. С. 31–41.
9. Мелетинский Е.М. Введение в историческую поэтику эпоса и романа. М., 1986.
10. Мелетинский Е.М. Происхождение героического эпоса. Ранние формы и архаические памятники. М., 2004.
11. Осовецкий И.А. Некоторые наблюдения над языком стихотворного фольклора // *Очерки по стилистике художественной речи*. М., 1979. С. 199–252.
12. Путилов Б.Н. Типология фольклорного историзма. Типология народного эпоса. М., 1975.
13. Путилов Б.Н. Эпический мир и эпический язык // *История, культура, этнография и фольклор славянских народов: Доклады советской делегации (Киев, сентябрь 1983 г.)*. М., 1983. С. 170–184.
14. Радлов В.В. Образцы народной литературы тюркских племен. Ч. 4. СПб., 1872.
15. Салямова З.Р. Образ женщины-матери в башкирском эпосе “Урал-батыр” // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов, 2019. Т. 12. №3. С. 422–427.
16. Самойлович А.Н. Вариант сказания о Едигее и Токтамыше, записанный Н. Хакимовым. *Тюркологический сборник*. М., 1973.
17. Урал-батыр. [Электронный ресурс]. URL: <https://skazki.rustih.ru/ural-batyr/> (дата обращения: 12.03.2025).
18. Урманче Ф.И. Народный эпос “Идегей”. Казань, 1999.
19. Урманчиев Ф.И. Героический эпос татарского народа. Казань, 1984.
20. Чистов К.В. Вариативность и поэтика фольклорного текста // *История, культура, этнография и фольклор славянских народов: Доклады советской делегации (Киев, сентябрь 1983 г.)*. М., 1983. С. 143–170.
21. Идегей дастаны. Жыйналма вариант. Төз. Н. Исәнбәт. // *Архив; сакл. бер.* 219.
22. Идегей: Татар халык дастаны. Казан, 1994.
23. Идегей. Татар халык дастаны. Казан, 1988.
24. Идегей. Татарский народный эпос. Казан, 1990.
25. Исәнбәт Н. Татар халык эпосы “Идегей” дастанының 500 еллыгы // *Архив, сакл. бер.* 219, 219 а.
26. Хәким Н. Идегей. Н. Хәким варианты // *Архив; сакл. бер.* 167, 168.
27. Ядрихинский П.П. Бэдьээлэ. Девушка-богатырь Джырыбына Джырылыатта. Якутский героический эпос. Якутск, 2011.
28. Albert B. Lord. Singer of tales. [Electronic resource]. URL: <https://chs.harvard.edu/book/lord-albert-bates-the-singer-of-tales/> (date of request: 14.03.2025).
29. Johnson R. Alliteration as a Stylistic Device in Epic Narratives // *International Journal of Poetic Analysis*. 2018. №12(4). P. 76–88.
30. Kiernan Kevin. Beowulf and the Beowulf Manuscript. [Electronic resource]. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118396957.wbemlb180> (date of request: 14.03.2025).
31. Stoll E.E. Poetic Alliteration // *Modern Language Notes*. 1940. Vol. 55. №5. P. 388–390.

* * *

1. Aliev O. Simvolika chisel v skazkah: tri, sem', sorok. [Elektronnyj resurs] // *Studia Humanitatis*. 2021. №1. URL: <https://st-hum-ru.livejournal.com/46053.html> (data obrashcheniya: 21.03.2025).

2. Vrtanesyan G.S. Kalendarno-chislovye osobennosti epicheskikh tekstov // Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova. Seriya: Eposovedenie. 2018. №3(11). S. 20–41.
3. Zhirmunskij V.M. Melioranskij i izuchenie eposa «Edigej» // Tyurkologicheskij sbornik. M., 1973. S. 174–176.
4. Zhirmunskij V.M. Narodnyj geroicheskij epos. M., 1962.
5. Zhirmunskij V.M. Tyurkskij geroicheskij epos. Izbrannye trudy. L., 1974.
6. Zhirmunskij V.M. Teoriya literatury. Poetika. Stilistika. L., 1977.
7. Ivanova T.G. Poetika geograficheskikh imen v pesenno-epicheskikh zhanrah russkogo fol'klora // The Problems of Historical Poetics. 2022. №20(2). S. 47–66.
8. Il'ya i Solovej-razbojnik // Il'ya Muromec. M.; L., 1958. S. 31–41.
9. Meletinskij E.M. Vvedenie v istoricheskuyu poetiku eposa i romana. M., 1986.
10. Meletinskij E.M. Proiskhozhdenie geroicheskogo eposa. Rannie formy i arhaicheskie pamyatniki. M., 2004.
11. Ossoveckij I.A. Nekotorye nablyudeniya nad yazykom stihotvornogo fol'klora // Ocherki po stilistike hudozhestvennoj rechi. M., 1979. S. 199–252.
12. Putilov B.N. Tipologiya fol'klornogo istorizma. Tipologiya narodnogo eposa. M., 1975.
13. Putilov B.N. Epicheskij mir i epicheskij yazyk // Istoriya, kul'tura, etnografiya i fol'klor slavyanskikh narodov: Doklady sovetskoj delegacii (Kiev, sentyabr' 1983 g.). M., 1983. S. 170–184.
14. Radlov V.V. Obrazcy narodnoj literatury tyurkskikh plemen. Ch. 4.SPb., 1872.
15. Salyamova Z.R. Obraz zhenshchiny-materi v bashkirskom epose “Ural-batyr” // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov, 2019. T. 12. №3. S. 422–427.
16. Samojlovich A.N. Variant skazaniya o Edigee i Toktamyshe, zapisannyj N. Hakimovym. Tyurkologicheskij sbornik. M., 1973.
17. Ural-batyr. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://skazki.rustih.ru/ural-batyr/> (data obrashcheniya: 12.03.2025).
18. Urmanche F.I. Narodnyj epos “Idegej”. Kazan', 1999.
19. Urmancheev F.I. Geroicheskij epos tatarskogo naroda. Kazan', 1984.
20. Chistov K.V. Variativnost' i poetika fol'klornogo teksta // Istoriya, kul'tura, etnografiya i fol'klor slavyanskikh narodov: Doklady sovetskoj delegacii (Kiev, sentyabr' 1983 g.). M., 1983. S. 143–170.



Sacral and traditional numbers in folklore epos (based on the epos “Idegey”)

The sacral and traditional numbers in the epos “Idegey” and the other works of oral folk culture are studied. The numerals in the folklore texts go beyond the boundaries of the mathematical function and acquire the symbolic, mythopoetics and structure-forming meaning. The semantic and stylistic specific features of numerals, their functions in the creation of the rhythmic and compositional structure of epic narration and the parallels with the mythological and ceremonial presentations are considered. The basis on the works of leading researchers allows us to analyze the number symbolism as an important element of folklore thinking.

Key words: *folklore, epos, Idegey, sacral numeral, number symbolism, folklore thinking, epos poetics.*

(Статья поступила в редакцию 14.05.2025)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Атабиева
Любовь Хизировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных учащихся, Высшая школа международного образования Кабардино-Балкарского государственного университета имени Х.М. Бербекова. E-mail: rysal2727@gmail.com
- Бадич
Виктория Викторовна* – ассистент кафедры педагогики, Омский государственный педагогический университет.
- Бельский
Борис Николаевич* – доцент кафедры народного инструментального исполнительства, Волгоградский государственный институт искусств и культуры. E-mail: belsky76@gmail.com
- Биккулова
Гульнара Раилевна* – кандидат педагогических наук, доцент, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. E-mail: aquarius-70@mail.ru
- Большакова
Елизавета Константиновна* – педагог дополнительного образования, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы. E-mail: bolshakova_ek@pfur.ru
- Валууллина
Фарида Мансуровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики преподавания иностранных языков, Казанский (Приволжский) Федеральный университет.
- Ванюшина
Наталья Анатольевна* – кандидат филологических наук, Доцент кафедры РКИ, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: wanjuschina@yandex.ru
- Великанова
Ольга Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: olgavelikanova@yandex.ru
- Воробьев
Александр Евгеньевич* – кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и практики перевода английского языка, Московский государственный лингвистический университет. E-mail: alexresurs@mail.ru
- Воронцова
Евгения Викторовна* – старший преподаватель, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. E-mail: evgeniavorontsova@yandex.ru
- Гутаева
Жансурат Жуашовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных учащихся, Высшая школа международного образования Кабардино-Балкарского государственного университета имени Х.М. Бербекова.
- Диких
Элина Радиковна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Омский государственный педагогический университет. E-mail: bagautdinova1987@mail.ru

- Каскова
Маргарита Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы. E-mail: kaskovame@rudn.ru
- Козырева
Ольга Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: kozyrevaoa@mail.ru
- Кооль
Ольга Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков. E-mail: o.a.kool@mail.ru
- Коренецкая
Ирина Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для нелингвистических направлений, Псковский государственный университет. E-mail: irinallo@mail.ru
- Корсунова
Вероника Александровна* – кандидат педагогических наук, ассистент кафедры теории и методики начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: edu@vkorsunova.ru
- Лантратова
Яна Валерьевна* – аспирант, Московский педагогический государственный университет. E-mail: lantratova@duma.gov.ru
- Муллинова
Татьяна Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков. E-mail: t.a.mullinova@mail.ru
- Мухтарова
Резеда Йолдызовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики преподавания иностранных языков, Казанский (Приволжский) Федеральный университет. E-mail: rezedamuh@gmail.com
- Нин Хуайин* – кандидат филологических наук, доцент кафедры китайского языка, Волгоградский государственный социально-педагогический университет; доцент, Тяньцзинский университет иностранных языков. E-mail: ninghy2005@126.com
- Носкова
Татьяна Николаевна* – доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: noskovatn@gmail.com
- Пожидаев
Артур Евгеньевич* – кандидат наук по государственному управлению, доцент кафедры налоговой политики и таможенного дела, Луганский государственный университет имени В. Даля. E-mail: antik2886@gmail.com
- Правдикова
Анна Вадимовна* – кандидат филологических наук, Доцент кафедры РКИ, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: pravdiko-a@mail.ru
- Провоторова
Наталия Викторовна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Луганский государственный педагогический университет. E-mail: provotorova.natalija@yandex.ru
- Пэй Цайся* – кандидат филологических наук, Доцент факультета русского языка института иностранных языков, Синьцзянский университет. E-mail: 1347681381@qq.com

- Разумных
Елена Валерьевна* – кандидат филологических наук, доцент, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. E-mail: amilano80@mail.ru
- Ромащенко
Алексей Романович* – аспирант кафедры методики преподавания математики и физик, ИКТ, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: alexro22@mail.ru
- Руденко
Ирина Викторовна* – доктор педагогических наук, профессор, Тольяттинский государственный университет. E-mail: ivrudenko@rambler.ru
- Самохина
Наталья Николаевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального образования, Луганский государственный педагогический университет. E-mail: samohina71@mail.ru
- Свиридова
Елена Сергеевна* – преподаватель, Волгоградский Государственный Медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации. E-mail: elenashab91@mail.ru
- Томиленко
Надежда Александровна* – старший преподаватель кафедры РКИ, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: tomilenko.nadezhda@yandex.ru
- Трошенкова
Ольга Дмитриевна* – средняя общеобразовательная школа №14 им. полного кавалера ордена Славы Н.Г. Касьянова г. Жигулевска.
- Филонец
Любовь Федоровна* – профессор кафедры народного инструментального исполнительства, Волгоградский государственный институт искусств и культуры. E-mail: filonets-lubov@mail.ru
- Чжао И* – старший преподаватель факультета русского языка института иностранных языков, Синьцзянский университет. E-mail: acr2250806@126.com
- Шарифуллина
Эльвира Альбертовна* – старший преподаватель кафедры теории и практики преподавания иностранных языков, Казанский (Приволжский) Федеральный университет.
- Шериева
Елена Мухадиновна* – старший преподаватель кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных учащихся, Высшая школа международного образования Кабардино-Балкарского государственного университета имени Х.М. Бербекова.
- Шмакова
Светлана Борисовна* – заместитель директора по научно-методической работе, Лицей №41 Удмуртской республики. E-mail: s.b.shmakova@mail.ru
- Шумилова
Елена Аркадьевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры дефектологии и специальной психологии, Кубанский государственный университет. E-mail: shumilovae2005@yandex.ru
- Щепотько
Лариса Павловна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыковедения и истории культуры, Волгоградский государственный институт искусств и культуры. E-mail: cortie@rambler.ru
- Щербинина
Анастасия Романовна* – аспирант института иностранных языков, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы. E-mail: 1142230028@pfur.ru

*Ярмак
Кирилл Владимирович*

– кандидат юридических наук, доцент, начальник управления учебно-методической работы, Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.Я. Кикотя. E-mail: kirill.77@mail.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Vorobyev* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Translation Studies and Practice of Translation of English Language, Moscow State Linguistic University, E-mail: alexresurs@mail.ru
- Aleksey Romashchenko* – Post Graduate Student, Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Information and Communication Technologies, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: alexro22@mail.ru
- Anastasiya Shcherbinina* – Post Graduate Student, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, E-mail: 1142230028@pfur.ru
- Anna Pravdikova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: pravdiko-a@mail.ru
- Artur Pozhidaev* – PhD (Public Administration), Associate Professor, Department of Tax Policy and Customs Affairs, Lugansk Vladimir Dahl National University, E-mail: antik2886@gmail.com
- Boris Belskiy* – Associate Professor, Department of Folk Instrument Performance, Volgograd State Institute of Arts and Culture, E-mail: belsky76@gmail.com
- Elena Razumnykh* – PhD (Philology), Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, E-mail: amilano80@mail.ru
- Elena Sherieva* – Senior Lecturer, Department of Russian Language and General Education Disciplines for Foreign Students, Higher School of International Education of Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov.
- Elena Shumilova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Defectology and Special Psychology, Kuban State University, E-mail: shumilovae2005@yandex.ru
- Elena Sviridova* – Lecturer, Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, E-mail: elenashab91@mail.ru
- Elina Dikikh* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University, E-mail: bagautdinova1987@mail.ru
- Elizaveta Bolshakova* – Teacher of Additional Education, Senior Lecturer, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, E-mail: bolshakova_ek@pfur.ru
- Elvira Sharifullina* – Senior Lecturer, Department of Theory and Practice of Foreign Language Teaching, Kazan Federal University.
- Evgeniya Vorontsova* – Senior Lecturer, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, E-mail: evgeniavorontsova@yandex.ru

- Farida Valiullina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Foreign Language Teaching, Kazan Federal University.
- Gulnara Bikkulova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, E-mail: aquarius-70@mail.ru
- Irina Korenetskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages for Nonlinguistic Specialities, Pskov State University, E-mail: irinallo@mail.ru
- Irina Rudenko* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Togliatti State University, E-mail: ivrudenko@rambler.ru
- Kirill Yarmak* – PhD (Law), Associate Professor, Head of Department of Teaching and Learning Work, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V.Y. Kikot, E-mail: kirill.77@mail.ru
- Larisa Shchepotko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Musicology and History of Culture, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: cortie@rambler.ru
- Lyubov Atabieva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and General Education Disciplines for Foreign Students, Higher School of International Education of Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov, E-mail: rysal2727@gmail.com
- Lyubov Filonets* – Professor, Department of Folk Instrument Performance, Volgograd State Institute of Arts and Culture, E-mail: filonets-lubov@mail.ru
- Margarita Kaskova* – PhD (Pedagogy), Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, E-mail: kaskova-me@rudn.ru
- Nadezhda Tomilenko* – Senior Lecturer, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: tomilenko.nadezhda@yandex.ru
- Nataliya Provotorova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Lugansk State Pedagogical University, E-mail: provotorova.natalija@yandex.ru
- Natalya Samokhina* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Music Education, Lugansk State Pedagogical University, E-mail: samohina71@mail.ru
- Natalya Vanyushina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: wanjuschina@yandex.ru
- Ning Huaiyin* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Chinese Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: ninghy2005@126.com
- Olga Kool* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Krasnodar Air Force Institute for Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov, E-mail: o.a.kool@mail.ru

- Olga Kozyreva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: kozyrevaoa@mail.ru
- Olga Troshenkova* – State Budgetary Educational Institution “Secondary school No. 14 named after the full cavalier of the Order of Glory Nikolai Georgievich Kasyanov” (Zhigulevsk).
- Olga Velikanova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: olgavelikanova@yandex.ru
- Pei Caixia* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Institute of Foreign Languages, Xinjiang University, E-mail: 1347681381@qq.com
- Rezeda Muhtarova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Foreign Language Teaching, Kazan Federal University, E-mail: rezedamuh@gmail.com
- Svetlana Shmakova* – Deputy Headmaster for Scientific and Methodological Work, Lyceum No. 41 of the Udmurt Republic, E-mail: s.b.shmakova@mail.ru
- Tatyana Mullinova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Krasnodar Air Force Institute for Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov, E-mail: t.a.mullinova@mail.ru
- Tatyana Noskova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, the Herzen State Pedagogical University of Russia, E-mail: noskovatn@gmail.com
- Veronika Korsunova* – PhD (Pedagogy), Assistant, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: edu@vkorsunova.ru
- Victoriya Badich* – Assistant, Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University.
- Yana Lantratova* – Post Graduate Student, Moscow Pedagogical State University, E-mail: lantratova@duma.gov.ru
- Zhansurat Gutaeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and General Education Disciplines for Foreign Students, Higher School of International Education of Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov.
- Zhao Yi* – Senior Lecturer, Department of Russian Language, Institute of Foreign Languages, Xinjiang University, E-mail: acr2250806@126.com



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Н.К. Сергеев, академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

И.С. Бессарабова, д-р пед. наук, проф.

С.Г. Воркачëв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

О.А. Дмитриева, д-р филол. наук, проф.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

А.Е. Жумабаева, д-р филол. наук, проф. (Казахстан, г. Алматы)

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.О. Зинченко, д-р пед. наук, проф. (ЛНР РФ, Луганск)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

С.В. Куликова, проф. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГАПО

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

С.Г. Новиков, д-р пед. наук, проф.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

А.Н. Сергеев, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Москва)

Т.К. Смыковская, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р фил. наук, проф.

В.П. Тарантей, член-корр. БАО, д-р пед. наук, проф. (Беларусь, г. Гродно)

А.П. Тряпицына, академик. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

В.Г. Шукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, член-корр. РАО, ректор ВГСПУ,
д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук,
проф., засл. работник высшей школы РФ

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy Chief Editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)

Inna Bessarabova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)

Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor

Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Olga Dmitrieva, Advanced PhD (Philology), Professor

Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor

Aziya Zhumabaeva, Advanced PhD (Philology), Professor (Kazakhstan, Almaty)

Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Victoriya Zinchenko, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

(Lugansk People's Republic of the Russian Federation, Lugansk)

Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Alexander Korotkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University

Svetlana Kulikova, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education

Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor

Sergey Novikov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Natalia Purysheva, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)

Aleksey Sergeev, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Vladislav Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Scientist of the Russian Federation (Moscow)

Tatyana Smykovskaya, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)

Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor

Victor Tarantey, Corresponding Member of the Belarusian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Belarus, Grodno)

Alla Tryapitsyna, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)

Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)

Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)

MEMBERSHIP OF SCIENTIFIC AND EDITORIAL STAFF

Alexander Korotkov, Chairman of the Council, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Nikolay Sergeev, Chief Editor, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Employee of the System of Higher Education of the Russian Federation

Elena Sakharchuk, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Philology), Professor

Maksim Velikanov, Assistant Editor of Editorial Staff