

ISSN 2311-2174

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

**EDUCATION
MANAGEMENT
REVIEW**

2025

№ 5-2

Главный редактор журнала

Анисимов Петр Федорович – доктор экономических наук, профессор, государственный советник РФ 1 класса, советник ректората, руководитель дирекции по управлению и развитию кампуса, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, Москва, Россия.

Заместитель главного редактора

Забайкин Юрий Васильевич – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры автоматизации, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, Москва, Россия.

Ответственный редактор

Треурова Елена Сергеевна – International Advisory Committee, Tallinn, Estonia, EU.

Редакционная коллегия

Хлебосолова Ольга Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры экологии и природопользования, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Шаронин Юрий Викторович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионального образования, Центр развития профессионального образования, Академия социального управления, Мытищи, Россия.

Неустроев Сергей Сергеевич – доктор экономических наук, профессор, советник ректората, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Якутск, Россия.

Болотов Виктор Александрович – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, научный руководитель института образования, НИУ Высшая школа экономики, Москва, Россия.

Бондырева Светлана Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, почетный президент, профессор кафедры психологии и педагогики образования, Московский психолого-социальный университет, Москва, Россия.

Собкин Владимир Самуилович – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, профессор кафедры психологии личности, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Федорчук Юлия Михайловна – доктор экономических наук, профессор, Институт управления образованием Российской академии образования, Москва, Россия.

Красавина Екатерина Валерьевна – доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры экономики труда и управления персоналом, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Москва, Россия.

Заернюк Виктор Макарович – доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры экономики минерально-сырьевого комплекса (МСК), Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Силаков Алексей Викторович – доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры коммерции и сервиса, проректор по науке, РГУ им. А.Н. Косыгина, Москва, Россия.

Силакова Вера Владимировна – доктор экономических наук, доцент, доцент кафедры экономики, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Москва, Россия.

Зинченко Людмила Анатольевна – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры ИУ4 «Конструирование и технология производства электронной аппаратуры», Московский государственный технический университет им. Баумана, Москва, Россия.

Калинин Александр Ростиславович – доктор экономических наук, кандидат технических наук, профессор, профессор кафедры оценочной деятельности, университет «Синергия», Москва, Россия.

Гаджимирзоев Гаджимирзе Иразиевич – старший преподаватель кафедры экономики и финансов, Российский государственный университет социальных технологий, Москва, Россия.

Битус Евгений Иванович – доктор технических наук, профессор, профессор кафедры прикладной механики и инжиниринга технических систем, Российский биотехнологический университет, Москва, Россия.

Шайлиева Марина Магометовна – кандидат технических наук, доцент, директор института экономики, Российский государственный университет социальных технологий, Москва, Россия.

Каурова Ольга Валерьевна – доктор экономических наук, профессор, проректор по научно-исследовательской работе, Российский университет кооперации, Москва, Россия.

Владимирова Ирина Геннадьевна – доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры менеджмента, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия.

Колобкова Анастасия Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, Российский университет кооперации, Мытищи, Россия.

Аубакирова Рашила Жуматаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Торайгыров Университет, Павлодар, Республика Казахстан.

Алгожаева Нурсулу Сеиткеримовна – доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент кафедры педагогики и образовательного менеджмента факультета философии и политологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Астана, Республика Казахстан.

Майгельдиева Шарбан Мусабековна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Кызылординский университет им. Коркыт ата, Кызылорда, Республика Казахстан.

Длимбетова Гайни Карекеевна – доктор педагогических наук, профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Республика Казахстан.

Абенова Саулет Уразбековна – PhD, старший преподаватель, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Республика Казахстан.

Курманбаев Рахат Хамитович - кандидат биологических наук, ассоциированный профессор, кафедра «Биология, география и химия», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Республика Казахстан.

Исакулова Нилуфар Жаникуловна – доктор педагогических наук, профессор, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан.

Рахмонов Азизхон Боситхонович – доктор философии по педагогическим наукам (PhD), доцент, Узбекский государственный университет мировых языков, Ташкент, Узбекистан.

Бобков Александр Николаевич - доктор философских наук, профессор кафедры философии, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), Москва, Россия.

Василькова Наталья Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры стилистики русского языка, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Волков Валерий Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела развития образования комитета по образованию, Правительство Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Россия.

Диденко Валерий Дмитриевич - доктор философских наук, профессор кафедры философии, Государственный университет управления, Москва, Россия.

Зевелева Елена Александровна – кандидат исторических наук, профессор, член Союза писателей России, заведующий кафедрой гуманитарных наук, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Кушель Евгений Семенович - кандидат философских наук, доктор экономических наук, независимый исследователь, Москва, Россия.

Лапин Дмитрий Геннадиевич – кандидат экономических наук, доцент, начальник отдела управления образовательными проектами, Газпром корпоративный институт, Москва, Россия.

Лютягин Дмитрий Владимирович – кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры производственного и финансового менеджмента, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, Москва, Россия.

Машкин Дмитрий Михайлович – кандидат экономических наук, доцент, руководитель направления, акционерное общество «Русатом Энерго Интернешнл» (АО «РЭИН»), Москва, Россия.

Молчанов Сергей Валерьевич – кандидат юридических наук, доцент, директор филиала в г. Санкт-Петербурге, Институт управления образованием Российской академии образования, Санкт-Петербург, Россия.

Попов Борис Николаевич - доктор философских наук, профессор кафедры СГН2 (социология и культурология), Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, Москва, Россия.

Соболевская Татьяна Григорьевна – аудитор, член института профессиональных бухгалтеров России, аудитор стартапов и бизнес-сообществ, Москва, Россия.

Чернякин Владимир Геннадиевич - кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Всероссийский государственный университет юстиции, Москва, Россия.

Чечель Ирина Дмитриевна – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории России новейшего времени факультета архивного дела, Историко-архивный институт, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия.

Чистякова Наталья Александровна – эксперт-лингвист, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Москва, Россия.

Вань Цзы – доктор наук клинической медицины, Университет Чжуншань имени Сунь Ятсена, Гуанчжоу, Китай.

Ли Бинь – доктор менеджмента, Университетский институт Лиссабона, Лиссабон, Португальская Республика.

Цзян Куньчэн – доктор делового администрирования, Университет информационных технологий и менеджмента, Жешув, Польша.

Чунг Ка Юэ – доктор делового администрирования, Школа бизнеса имени Уильяма Эдвардса Деминга, Университет Уильяма Говарда Тафта, Колорадо, Денвер, США.

Ван Шицзе – доктор делового администрирования, Университет лазурного берега, Ницца, Франция.

Лу Янь – Доктор финансов, Институт Нилла, Новая Иберия, Луизиана, США.

Цяо Цюань – Доктор юридических наук, Сычуаньский университет, Сычуань, Китай.

Лян Хай - доктор технических наук, Университет Чонджу, Чонджу, Южная Корея.

Сюй На - доктор психологии, институт Нилла (Новая Иберия), Лафайетт, США.

Син Яньхуа - Доктор педагогических наук в области управления образованием, Университет Хосе Ризала, Мандалуйонг, Метро Манила, Филиппины.

Цуй Яньюань - доктор экономики, институт Нилла (Новая Иберия), Лафайетт, США.

Лян Хуаньчжэн - Доктор педагогических наук в области управления образованием, Университет Хосе Ризала, Мандалуйонг, Метро Манила, Филиппины.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Асет Шамсудиновна Давлетукаева, Нурхажи Урумбайевич Амирхажиев Художественный текст как инструмент формирования эмотивно-прагматической компетенции	11
Асет Каменовна Мурадова, Луиза Юнусовна Исаилова Стилистический анализ драматургии У. Шекспира как педагогическая технология формирования критического мышления филолога	22
Тимерлан Ибрагимович Усманов, Бирлант Руслановна Закраилова Педагогические аспекты адаптации английских заимствований в современном языковом образовании	33
Гюльбениз Газикызы Халилова, Элина Сайд-Ахмадовна Идразова Мультимодальные подходы к освоению модальности в английском языке	42

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Наталья Юрьевна Кузьменкова, Ольга Петровна Мачехина Формирование речевого этикета у младших школьников в контексте цифровой трансформации образования	52
Малика Янарсовна Эльжуркаева, Диана Нурдиевна Батаева Креативно-визуальная педагогика: формирование коммуникативной компетенции студентов вуза на основе технологии комиксов	61
Гюльбениз Газикызы Халилова, Разета Дадуевна Шамилёва Методологические основы интеграции переводческих компетенций в систему профессиональной подготовки студентов лингвистических специальностей при работе с англоязычными публицистическими текстами образовательной тематики	73

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Нурбану Адильбековна Абуева, Унербек Адильбекович Абуев, Шида Чэнь Цифровые технологии и современная методика преподавания дисциплины «Рекламные технологии в бизнесе и политике»	85
--	----

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Павел Викторович Пустошило, Елена Витальевна Быстрицкая, Александр Борисович Косолапов Критерии устойчивости экосистемы международного сотрудничества спортивного вуза	99
--	----

Ольга Петровна Мачехина, Наталья Юрьевна Кузьменкова Психология переговорного процесса при разрешении педагогических конфликтов	110
Муса Рукманович Овхадов, Малика Янарсовна Эльжуркаева Лингвокультурный код в зеркале фразеологии: педагогические стратегии формирования межкультурной компетенции на занятиях по иностранному языку	119
Петимат Халидовна Альмурзаева, Гюльбениз Газикызы Халилова Модальность в английском языке и педагогические аспекты изучения в вузах Чеченской Республики	130
Светлана Васильевна Митрохина Творческая самостоятельная работа по математике как средство формирования культуры мышления школьников	140

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аньжань И Особенности подготовки преподавателей китайского языка в образовательной практике российских вузов	151
Яньпин Сюй Анализ трудностей при реализации индивидуальных образовательных маршрутов в китайских вузах	160
Динхуань Ли Исследование текущей ситуации и перспектив преподавания китайского языка в России	169
Сюаньци Лу Психологические аспекты сценического мастерства вокалиста	183
Цзысюань Ян Исследование «парадокса креативности» композиторских инструментов	201
Аокунь Ли Методологические подходы к интеграции русского оперного репертуара в учебные программы китайских музыкальных вузов: преодоление языковых и технических барьеров	213
Бинь Чжан Сравнительный анализ политики подготовки учителей начального образования в Китае и России и их практическое применение в педагогических вузах	225
Ин Чан, Пэй Сюй, Сяоцин Фэн Исследование механизма подготовки аспирантов наук иностранных языков с помощью интеграции науки и образования в Новую эру	236

Аокунь Ли

Педагогические стратегии обучения русской опере в Китае: анализ и практика

243

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Синъе Ван

Проблемы и решения при использовании 3D-моделирования и технологий виртуальной реальности для создания иммерсивного обучения

253

Ольга Петровна Мачехина, Наталья Александровна Чистякова,

Ирина Николаевна Глазунова, Марина Анатольевна Селиванова

Профессиональная ориентация и адаптация молодых специалистов в системе педагогического образования

261

Марина Владимировна Евдокименко

Педагогическая поддержка как инструмент подготовки студентов технического вуза в области жилищного хозяйства, коммунальной инфраструктуры

271

Цуйцуй Сунь

Влияние географических факторов на формирование национальной идентичности в русской живописи и методы их интеграции в педагогические программы школьного образования

281

Синъе Ван

Использование 3D моделирования и технологии виртуальной реальности для создания курса рисования для студентов колледжа

291

Тумиша Таштиевна Абдукагадырова, Емина Зайналаддиевна Матаева

Разработка и апробация методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов-лингвистов

300

Ирина Евгеньевна Ромахова

Развитие детского технического творчества как составляющая научно-технологического суперенитета России

310

Петимат Халидовна Альмурзаева, Зюльфия Гаджиевна Гаджибекова

Влияние иммерсивных технологий виртуальной реальности на процесс усвоения грамматических структур в обучении английскому языку как иностранному у студентов высших учебных заведений

317

CONTENTS

PROFESSIONALIZATION OF MANAGEMENT EDUCATION

Asset Sh. Davletukayeva, Nurkhazhi U. Amirkhazhiev Artistic text as a tool for the formation of emotive and pragmatic competence	11
Asset K. Muradova, Louisa Yu. Israilova Stylistic analysis of W. Shakespeare's dramaturgy as a pedagogical technology for the formation of critical thinking of a philologist	22
Timerlan I. Usmanov, Birlant R. Zakrailova Pedagogical aspects of the adaptation of English borrowings in modern language education	33
Gulbeniz G. Khalilova, Elina Sayd-Ak. Idrazova Multimodal approaches to mastering modality in English	42

TECHNOLOGIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

Natalia Yu. Kuzmenkova, Olga P. Machechkina Formation of speech etiquette among younger schoolchildren in the context of digital transformation of education	52
Malika Ya. Elzhurkaeva, Diana N. Bataeva Creative and visual pedagogy: formation of university students' communicative competence based on comic book technology	61
Gulbeniz G. Khalilova, Razeta D. Shamileva Methodological foundations of the integration of translation competencies into the system of professional training of students of linguistic specialties when working with English-language journalistic texts on educational topics	73

DATA SCIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SPACE

Nurbanu A. Abueva, Unerbek A. Abuev, Shida Chen Digital technologies and modern teaching methods of the discipline «Advertising technologies in business and politics»	85
--	----

NEW MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY

Pavel V. Wasteland, Elena V. Bystritskaya, Alexander B. Kosolapov Criteria for the sustainability of the ecosystem of international cooperation of a sports university	99
Olga P. Machechkina, Natalia Yu. Kuzmenkova Psychology of the negotiation process in resolving pedagogical conflicts	110

Musa R. Ovkhadov, Malika Ya. Elzhurkaeva Linguistic and cultural code in the mirror of phraseology: pedagogical strategies for the formation of intercultural competence in foreign language classes	119
Petimat Kh. Almurzayeva, Gulbeniz G. Khalilova Modality in English and pedagogical aspects of studying in universities of the Chechen Republic	130
Svetlana V. Mitrokhina Creative independent work in mathematics as a means of forming a culture of thinking for schoolchildren	140
INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS	
Anran Yi Features of the training of Chinese language teachers in the educational practice of Russian universities	151
Yanping Xu Analysis of difficulties in the implementation of individual educational routes in Chinese universities	160
Jinghuan Li Research on the current situation and prospects of teaching Chinese in Russia	169
Xuanqi Lu Psychological aspects of a vocalist's stage skills	183
Yang Zixuan A study of the «paradox of creativity» of composing artificial intelligence tools in music teaching	201
Li Aokun Methodological approaches to the integration of the Russian opera repertoire into the curricula of Chinese music universities: overcoming linguistic and technical barriers	213
Bin Zhang Comparative analysis of primary education teacher training policies in China and Russia and their practical application in pedagogical universities	225
Ying Chang, Pei Xu, Xiaoqing Feng Investigation of the mechanism of postgraduate studies in foreign languages through the integration of science and education in a New Era	236
Li Aokun Pedagogical strategies for teaching Russian opera in the context of Chinese music universities: analysis and practice	243

APPLIED RESEARCH

Xingye Wang Problems and solutions in using 3D modeling and virtual reality technologies for creating immersive learning	253
Olga P. Machechkina, Natalia A. Chistyakova, Irina N. Glazunova, Marina A. Selivanova Professional orientation and adaptation of young specialists in the pedagogical education system	261
Marina V. Evdokimenko Pedagogical support as a tool for training technical university students in the field of housing and communal infrastructure	271
Cuicui Sun The influence of geographical factors on the formation of national identity in Russian painting and methods of their integration into the pedagogical programs of school education	281
Xingye Wang Use 3D modeling and virtual reality technologies to create an engaging drawing course for college students	291
Tumisha T. Abdukadyrova, Emina Z. Mataeva Development and testing of methods for the formation of intercultural communicative competence among students of linguistics	300
Irina E. Romakhova Development of children's technical creativity as a component of Russia's scientific and technological sovereignty	310
Petimat Kh. Almurzayeva, Zulfiya G. Gadzhibekova The influence of immersive virtual reality technologies on the process of learning grammatical structures in teaching English as a foreign language to university students	317

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Художественный текст как инструмент формирования эмотивно-прагматической компетенции

Асет Шамсединовна Давлетукаева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Европейских языков
Чеченский государственный педагогический университет
Грозный, Россия
Davletukaeva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Нурхажи Урумбайевич Амирхажиев

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
amirhashiev@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.03.2025

Принята 24.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 821.163.1

DOI 10.25726/z1070-4551-8722-z

EDN KBXIYS

BAK 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В современной методике преподавания иностранных языков остро стоит проблема разрыва между нормативным языком учебных пособий и живой, эмоционально насыщенной речью, с которой учащиеся сталкиваются в аутентичной среде. Настоящее исследование направлено на решение этой проблемы путем анализа художественного текста как ключевого инструмента для формирования эмотивно-прагматической компетенции. В статье рассматриваются лексико-семантические средства выражения негативных эмоций, таких как гнев, раздражение и отвращение, на материале современной англоязычной литературы, что позволяет учащимся глубже понимать стилистические и прагматические нюансы живого языка. Методологическую основу работы составил сравнительно-сопоставительный и количественный анализ двух контрастных по стилю романов: «С любовью, Роза!» Сесилии Ахерн и «Женщины» Чарльза Буковски. Были выявлены и классифицированы по шести семантическим группам все лексические единицы, вербализующие негативные эмоции. Результаты показали, что, несмотря на доминирование прямой эмоциональной лексики у обоих авторов, существуют значительные стилистические различия. В частности, в романе Ч. Буковски для выражения агрессии и ярости значительно чаще используются вульгаризмы (21,9% от всех эмотивов), в то время как у С. Ахерн этот показатель составляет 12,6%, что демонстрирует разные авторские стратегии. Исследование доказывает высокую педагогическую ценность такого анализа. Контрастный материал предоставляет преподавателю готовый инструмент для обсуждения стилистических регистров, идиостиля и прагматической функции экспрессивной лексики, включая табуированные единицы. Полученные данные могут быть напрямую использованы для разработки практических заданий, направленных на преодоление «эмоциональной глухоты» учащихся. Это способствует формированию не просто

грамматически грамотной, но и эмоционально компетентной личности, способной адекватно воспринимать и интерпретировать всю палитру иноязычной коммуникации.

Ключевые слова

эмотивно-прагматическая компетенция, методика преподавания, художественный текст, эмотивная лексика, негативные эмоции.

Введение

Актуальность исследования в контексте современной методики преподавания иностранных языков обусловлена нарастающим разрывом между стерильным, нормативным языком учебных пособий и живой, эмоционально насыщенной речью, с которой учащиеся сталкиваются в аутентичной среде, включая художественную литературу, кинематограф и интернет-коммуникацию. Одной из ключевых проблем для изучающих английский язык является неспособность адекватно распознавать, интерпретировать и, на продвинутом этапе, использовать широкий спектр эмотивной лексики, особенно той, что выражает негативные эмоции. Стандартные курсы часто ограничиваются базовыми лексемами (например, angry, sad), оставляя за рамками синонимические ряды, стилистические нюансы, коннотации и прагматические условия употребления более экспрессивных единиц, включая вульгаризмы и жаргонизмы. Это приводит к формированию неполной языковой компетенции, где учащийся, формально владея грамматикой, оказывается «эмоционально глухим» к тонкостям живого общения и художественного слова.

В этом контексте художественный текст перестает быть лишь материалом для отработки навыков чтения и становится незаменимым педагогическим инструментом для развития эмотивно-прагматической компетенции. Именно в литературе, особенно современной, представлен богатейший пласт языковых средств, вербализующих весь спектр человеческих переживаний в естественных, мотивированных сюжетом ситуациях (Van, 2022). Анализ того, как персонажи выражают гнев, раздражение, отвращение или досаду, позволяет учащимся не просто выучить новые слова, но и понять их прагматический потенциал: силу эмоционального воздействия, уместность в том или ином социальном контексте, связь с характером говорящего.

Сопоставительный анализ творчества таких контрастных авторов, как Сесилия Ахерн и Чарльз Буковски, представляет особую педагогическую ценность. Он позволяет продемонстрировать на уроке не один унифицированный способ выражения негатива, а целый веер стилистических решений: от более конвенциональной, но эмоционально насыщенной лексики в романе «Love, Rosie!» до брутальной, экспрессивной и изобилующей вульгаризмами речи в романе «Women». Такой контрастный материал дает возможность организовать дискуссию о стилистических регистрах, авторском идиостиле и функциях экспрессивной лексики в тексте. Таким образом, настоящее лингвистическое исследование, направленное на выявление и систематизацию лексико-семантических средств выражения негативных эмоций, напрямую служит педагогическим целям. Его результаты могут быть использованы для разработки конкретных методических рекомендаций, упражнений и учебных модулей, направленных на преодоление «эмоциональной лакуны» в преподавании английского языка и формирование у учащихся глубокого, многогранного понимания живой иноязычной речи.

Негативные эмоции (гнев, раздражение, отвращение) являются неотъемлемой частью человеческого опыта и межличностных отношений, что находит отражение в художественной литературе. Изучение языковых средств, вербализующих эмоции, особенно негативные, актуально для понимания механизмов художественного воздействия и психологии персонажей. Художественный текст предоставляет богатый материал для анализа естественных способов выражения эмоций в различных коммуникативных ситуациях (Умербаева, 2022; Устинова, 2021).

Анализ творчества двух контрастных авторов (С. Ахерн и Ч. Буковски) позволяет выявить как универсальные, так и идиостилевые особенности презентации негативных эмоций.

Цель исследования – выявить, систематизировать и описать лексико-семантические особенности языковых средств, выражающих негативные эмотивные высказывания в романах С. Ахерн «Love, Rosie» и Ч. Буковски «Women».

Задачи исследования:

1. Определить корпус негативных эмотивных высказываний в исследуемых романах.
2. Разработать классификацию лексико-семантических средств выражения негативных эмоций на основе их семантики.
3. Провести количественный анализ (частотность, процентное соотношение) выявленных групп лексических средств у каждого автора.
4. Проанализировать грамматические способы номинации негативных эмоций (субстантивный, адъективный, адвербиальный, глагольный) на примерах из текстов.
5. Описать функции и контекстуальные особенности использования различных типов лексики (эмоциональная лексика, лексика эмоций, вульгаризмы, восклицания, паралингвистика, жаргонизмы) для передачи негативной оценки.
6. Выявить сходства и различия в использовании лексико-семантических средств выражения негативных эмоций у С. Ахерн и Ч. Буковски.

Исследование вносит вклад в развитие теории эмотивной лексики и способов вербализации эмоций в языке, конкретизируя ее применительно к негативной оценке. Результаты исследования могут быть использованы в курсах лексикологии, стилистики, интерпретации текста, а также при обучении пониманию и переводу эмотивно окрашенной лексики.

Впервые проводится целенаправленный сопоставительный анализ лексико-семантических средств выражения негативных эмоций в романах С. Ахерн и Ч. Буковски. Предложена и применена оригинальная шестигрупповая классификация лексико-семантических средств негативной эмотивности, учитывающая как семантику, так и функциональные особенности лексики (включая паралингвистику).

Установлены точные процентные соотношения использования различных типов лексики для выражения негативных эмоций у каждого автора (например, эмоциональная лексика: 37,9% у Ахерн, 35,6% у Буковски; вульгаризмы: 12,6% у Ахерн, 21,9% у Буковски), что выявляет стилевые предпочтения.

Материалы и методы исследования

Методы исследования:

1. Контекстуальный анализ: Тщательное изучение контекстов употребления выявленных лексических единиц для определения конкретной негативной эмоции и ее оттенков.
2. Количественный (частотный) анализ: Подсчет количества единиц в каждой группе и определение их процентного соотношения относительно общего числа выявленных эмотивов в каждом романе.
3. Сравнительно-сопоставительный метод: Выявление сходств и различий в использовании типов лексики и их частотности между двумя авторами.
4. Грамматический анализ: Описание способов номинации эмоций через разные части речи (субстантивный, адъективный, адвербиальный, глагольный типы).

Результаты и обсуждение

Материалом для исследования эмотивных негативных оценочных высказываний в англоязычном художественном дискурсе послужили роман ирландской писательницы Сесилии Ахерн (Cecelia Ahern) «С любовью, Роза!» («Love, Rosie!») и роман американского писателя Чарльза Буковски (Charles Bukowski) «Женщины» («Women»). Литературное наследие этих авторов представляет собой выдающиеся образцы высокохудожественной натуралистической литературы рубежа XX-XXI веков.

С. Ахерн и Ч. Буковски мастерски используют языковые средства для точной передачи негативных эмоций героев. Анализ их произведений выявляет значимость лексико-семантических особенностей в эмотивных высказываниях негативной оценки. В межличностных отношениях персонажи проявляют интенсивный негатив, выраженный в раздражении, гневе, осуждении и других чувствах. Центральное место в этом ряду занимает гнев – импульсивная эмоция, психологически трактуемая как проявление недовольства, обиды, ярости, ненависти или даже агрессии

В творчестве С. Ахерн и Ч. Буковски негативные эмоции персонажей возникают в результате обстоятельств, препятствующих достижению их целей и самореализации. Причинами гнева являются, как правило, оскорблении (личные или близких), шантаж, гнева выступают оскорблении (личные или близких), обман, шантаж, разрушение позитивного эмоционального состояния, а также посягательство на идеалы и ценности. Сила гнева зависит от внезапности провоцирующих его факторов гнева и значимости подавляемых личностных потребностей и убеждений.

В данной работе предметом анализа выступают лексико-семантические особенности эмотивных высказываний с негативной оценкой в романах С. Ахерн «Love, Rosie» и Ч. Буковски «Women». Выявленные лексические средства выражения отрицательных эмоций (95 единиц у С. Ахерн и 146 – у Ч. Буковски) систематизированы в шесть основных групп на основе их семантики, содержащей эмоциональный компонент:

Отметим, что самой «активной», как наиболее распространенное средство выражения эмоций, в данных произведениях литературы является эмоциональная лексика. Исследование показало, что она составляет существенную долю лексики, передающей негативные эмоции: 37,9% (36 единиц) в романе 37,9% (36 единиц) в романе С. Ахерн «Love, Rosie» и 35,6% (52 единицы) в книге Ч. Буковски «Women». Под эмоциональной лексикой понимаются слова и сочетания слов, непосредственно называющие отрицательную эмоцию и относящиеся семантически к сфере эмоциональности. Эмотивы, наравне с художественными кинемами, дают читателю ключ к адекватному восприятию эмоций в произведении.

Приведем примеры употребления эмоциональной лексики в исследуемых произведениях. Первый из романа С. Ахерн «Love, Rosie»: «Get in touch with me as soon as you can, this is so terrible, I feel awful!» (Исмаилова, 2020). Те же слова «I feel awful!» иллюстрируют тяжелое состояние Алекса, о чем юноша пишет мистеру Коки: «I FEEL AWFUL. My head is pounding, I have never had such a headache, I have never felt so ill before in my life. Mum and Dad are going ape shit, honestly you never get any sympathy in this house. I'm gonna be grounded for about 30 years and I'm being "prevented" from seeing you because you're "such a bad influence". Yeah right whatever» (Исмаилова, 2020). Для передачи тяжелого психологического состояния героини С. Ахерн использует для написания фразы заглавные буквы. Это подчеркивает глубину его переживаний на фоне обиды на родителей, которые, по ее словам, не проявляют к дочери сочувствия: «You never get any sympathy in this house».

В романе Ч. Буковски также эмоциональная лексика является наиболее употребительной. Например: «The car wouldn't move. I was still very angry with Lydia. I thought, well, I'll drive the fucking thing home backwards. Then I thought about the cops stopping me and asking me what the hell» (Капитонова, 2022). Разгневанный на спутницу, главный герой романа испытывает еще большую злость из-за сломавшейся машины: «However she did not crack one smile for the whole day, she just kept sucking her cheekbones in and pouting at everyone» (Исмаилова, 2020). Фраза «pouting at everyone» («дуться на всех») из романа С. Ахерн «Love, Rosie!» служит примером вербализации неверbalного проявления обиды: девушка весь день была мрачной, демонстрируя только это состояние.

По своим грамматическим характеристикам эмоциональная лексика может относиться к различным частям речи: глаголу (pout «надувать губы» – эмоция недовольства, раздражения), прилагательному (terrible «ужасный» – эмоция страха, негодования), существительному (cry «плач» – эмоция горести, обиды).

Четыре группы средств лексико-семантической номинации эмоций персонажа – субстантивные, адъективные, адвербиальные и глагольные – были выделены Ю.В. Юсевой при исследовании их репрезентации в художественном тексте (Моисеева, 2021). Субстантивные вербализаторы, такие как anger «злость», pity «сожаление», dissatisfaction «неудовольствие», irritation «раздражение» и др., щедро представлены в романах С. Ахерн «Love, Rosie!» и Ч. Буковски «Women» лексемами spite «досада», fury «ярость», rancor «мстительность», dander «раздражение», annoyance «досада, раздражение», disgust «отвращение», harassment «беспокойство» и др.

Приведем примеры из романа С. Ахерн: «It beat wildly with fear and disgust by the way, due to the thought that perhaps Brian the Whine would take advantage of a slightly pissed woman, I had visions of a horrifying repeat of when we were eighteen years old at the school dance, then of me being pregnant with Brian

the Whine kid number two Моисеева. Описывая страх и отвращение к нежеланному парню, автор использует существительные.

Этот же прием (передача негатива через существительные) характерен для стиля Ч. Буковски в романе: «She always claimed that I was the jealous one, and I was often jealous, but when I saw things working against me I simply left disgust and withdrew. Lydia was different. She reacted. She was the Head Cheerleader at the Game of Violence» (Капитонова, 2022). В приведенном примере Генри Чинаски выражает отвращение из-за невозможности доминировать над женщиной. Адвербальный тип лексико-семантической номинации отрицательных эмоций представлен наречиями, такими как: disgusted «отвратительно», unhappily «несчастливо», angrily «сердито», nervously «нервно», extremely «чрезвычайно» и др.

В романе С. Ахерн Рози передает свое чувство отвращения к позорному поступку своего отца. Например: «Oh . . . my . . . god. Pass me a bucket while I puke. You mean slutty Bethany's father? Have they come back from the evil past to haunt us??!! A very disgusted and extremely shocked Rosie» (Исмаилова, 2020).

Проиллюстрируем примерами употребление наречий отрицательной эмоциональной оценки в прозе Ч. Буковски: «The conversation shifted and the girls started chatting about men, parties, dancing. Glendoline had a high, excited voice, and laughed nervously, laughed constantly. She was in her mid-forties, quite fat and very sloppy. Besides that, just like me, she was simply ugly» (Капитонова, 2022). Тема разговора неприятна для одной из женщин, из-за чего она нервно смеется. Прямую номинацию эмоций с помощью прилагательных демонстрируют такие английские слова, как angry «сердитый», nervous «нервный» и др.

В отрывке из романа С. Ахерн эмоция «несчастье» представлена в вербальной форме: «The weather has been beautiful over here for the past few weeks. I love June in Dublin. The gray buildings seem less gray, the unhappy faces seem brighter. It is so hot here at work though» (Исмаилова, 2020). Серая погода в Дублине делает лица прохожих несчастливыми – «unhappy faces».

В романах С. Ахерн «Love, Rosie!» и Ч. Буковски «Women» отрицательные эмоции выражаются через глагольную номинацию. К ней относятся такие глаголы, как cgu «кричать», rejoice «раздражать», grimace «кривиться», offend «обидеть» и др. Так, в романе С. Ахерн читаем: «Brian threw his pizza in Jameses sleeping bag and when James woke up he had tomato and cheese stuck in his hair and everything and my mum tried to wash it and it would not go away and then Jameses mum gave out to Brians mum and my mum went real red and my dad said something I didn't here and Jameses mum started to cry and then everyone went home» (Исмаилова, 2020). Глагол cgu «кричать» служит средством косвенно-прямой номинации отрицательной эмоции – злости. Например, мама Рози, разозлившись на шутку детей и ощущая бессилие, начала плакать и кричать.

Таким образом, в анализируемых произведениях лексические средства, выражающие негативные эмоции, представлены существительными, прилагательными, наречиями и глаголами.

Лексика эмоций (лексика, выражающая эмоции) в романах С. Ахерн «Love, Rosie!» и Ч. Буковски «Women» используется несколько реже, чем предыдущая группа лексических способов выражения эмотивных высказываний отрицательной оценки (соответственно 31,6% и 26,0%). В состав этой группы входят лексемы, номинирующие такие негативные эмоции, как triumph shock (шок), hate (ненавидеть), hysteria (истерика), panic (паника), relief (облегчение), anger (гнев), embitterment (озлобление), indignation (негодование), rage (ярость) и др. Например: Rosie: «Can we just stop the psychobabble here and just talk like English people, please!» (Исмаилова, 2020).

Лексика передачи негативных эмоций выявлена также в таком отрывке из романа С. Ахерн «Love, Rosie!»: «I am so angered by your last letter! You cannot miss Alex's wedding! That would be completely unthinkable!» (Исмаилова, 2020). Стефани в своем письме Рози прямо говорит о ярости, вызванной полученным письмом.

Большое место в романах «Love, Rosie!» Ахерн и «Women» Буковски занимают вульгаризмы. В них вульгарная и бранная лексика активно используется для передачи негативных эмоций (гнева, ярости, раздражения) – почти вполовину – 12,6% – таких слов и выражений в произведении Сесилии Ахерн, в

романе Чарльза Буковски их 21,9%. В «Love, Rosie!» самым частым вульгаризмом, выражющим эмоции, является слово *bloody*. Оно может функционировать как прилагательное со значением «проклятый» или как наречие в значении «черт возьми». Помимо него, в некоторых ситуациях персонажи прибегают и к другим ругательствам. Так, в обращении Алекс к Рози встречается ряд вульгаризмов, выражющих эмоции негативной оценки: «I was joking you idiot! I bloody hate this crap my brain is turning to mush from listening to him. But go away anyway». Alex: «Do you not wanna hear my news?» (Исмаилова, 2020). В этом примере вульгаризм *bloody* используется в значении «черт возьми» и свидетельствует о грубости парня.

Язык романа Ч. Буковски, можно сказать, изобилует вульгаризмами – гнев, возмущение, раздражение и т.д. в «Women» репрезентированы бранной лексикой: fool (дурак), stupid (глупый) и др. Например: «Lydia, for Christ's sake, why are you so stupid? Don't you realize I'm a loner? A recluse? I have to be that way to write» (Капитонова, 2022). «How can you learn anything about people if you don't meet them?» (Капитонова, 2022). В этом коротком диалоге главный герой – Генри Чинаски – возмущен навязчивым поведением своей очередной любовницы, и поэтому называет ее «so stupid!».

Стоит обратить внимание, что все ругательства в этих романах – это восклицания. А восклицания, передающие широкий спектр эмоций (особенно негативных), составляют особый пласт английского языка. Их правильная интерпретация в письме всегда зависит от контекста. В романах «Love, Rosie!» и «Women» восклицания как способ выражения негативных эмоциональных оценок используются сравнительно редко (соответственно 11,6% и 13,0%). Например: «Oh God, I thought. I'm not up to this» (Исмаилова, 2020). В то время как восклицание «Oh, God!» (О, Боже!) обычно служит для выражения удивления, гнева или шока, в приведенном отрывке оно передает страх персонажа.

Аналогичным образом для выражения эмоций в следующем примере используется междометие «Christ» (или его расширенная форма «Jesus Christ!» (О, Господи!). «Christ, Alex, who knew Kevin had learned to walk and talk? I thought he was still at school. He just suddenly grew up. Not that he was ever one for sharing his life stories with me anyway. He's so secretive. It's people like him, the world has to worry about» (Исмаилова, 2020). Данное восклицание демонстрирует негативную реакцию Рози на сокрытие Кевином значимого для нее факта, что противоречит ее восприятию его как близкого человека.

Обратим внимание, что идентификация тональности негативных эмоций в романах С. Ахерн и Ч. Буковки предполагает рассмотрение целостного контекста ситуации. Такой подход позволяет установить причины эмоционального напряжения и, как следствие, определить специфику самой эмоции.

Кроме всего прочего, лексика, передающая негативные эмоции в рассматриваемых нами романах двух авторов представлена междометиями и эмотивно-оценочной лексикой. К паралингвистическим способам (в рассматриваемых литературных произведениях 5,3% – у Ахерн и 0,3% – у Буковски) следует отнести специальные невербальные (неречевые) звуки, отражающие категорию эмоциональности в английском языке. Например: «Ah, well people have their different ways of grieving ... OK, well, it was a happier feeling than the one I had on my wedding day ... The wedding day feeling was kind of ... Uh, oh, ...» (Исмаилова, 2020).

Как в первом примере междометие «Uh, oh» вербализирует негативную эмоцию героини (связанную с воспоминанием о свадьбе), так и восклицание «Uh-huh» в другом отрывке из романа С. Ахерн выполняет эмотивную функцию: «It brings luck. Ruby: "Uh-huh. Any luck yet? " Rosie: "I didn't miss my bus this morning ". Ruby: "Uh-huh ". Rosie: "Oh, piss off "» (Исмаилова, 2020).

Что же касается жаргонизмов, то в романах «Love, Rosie!» «Women» их 1,0% и 0,1% соответственно. Авторы используют их для передачи эмоций негативной оценки. В романе ирландской писательницы находим: «Just give me a little time before you book those flights. There are a few things I want to tie up here before I leave. And once I go over to you in Boston I'm never coming back here. Because I don't want to deal with wuss» (Капитонова, 2022). Категория эмоциональности в данном примере реализуется через жаргонизм *wuss*, означающий «слабак», «размазня», «тряпка». В контексте сообщения Рози к

Алексу он выражает эмоцию неодобрения действий парня. Данный жаргонизм также представлен в романе Ч. Буковски – «*You, darling brute!*» (Капитонова, 2022).

Таким образом, анализ лексико-семантических средств в романах С. Ахерн «*Love, Rosie!*» и Ч. Буковски «*Women*» показал, что негативные эмоции (гнев, раздражение, недовольство) часто передаются через эмоциональную лексику, включая жаргонизмы и вульгаризмы, а лексику эмоций и восклицания. Лексические средства, которые называют эмоции, представлены существительными, прилагательными, наречиями и глаголами.

Заключение

Проведенное исследование лексико-семантических особенностей негативных эмотивных высказываний в романах Сесилии Ахерн «*Love, Rosie!*» и Чарльза Буковски «*Women*» позволило достичь поставленной цели. Выявлен и проанализирован значительный корпус языковых средств выражения негативных эмоций (95 единиц у С. Ахерн, 146 – у Ч. Буковски).

Разработана и успешно применена классификация, включающая 6 основных групп лексико-семантических средств: эмоциональная лексика, лексика эмоций, вульгаризмы, восклицания, паралингвистические способы, жаргонизмы. Эмоциональная лексика (непосредственно называющая эмоцию) является доминирующей у обоих авторов (37,9% – С. Ахерн, 35,6% – Ч. Буковски). Лексика эмоций (слова, выражающие эмоцию) используется реже (31,6% – С. Ахерн, 26,0% – Ч. Буковски). Вульгаризмы играют существенную роль, особенно у Ч. Буковски (12,6% – С. Ахерн, 21,9% – Ч. Буковски). Восклицания и паралингвистика используются менее активно. Жаргонизмы встречаются редко.

Негативные эмоции вербализуются через все основные части речи: существительные (*disgust, fury*), прилагательные (*angry, unhappy*), наречия (*angrily, disgustedly*), глаголы (*say, pout, offend*), что подтверждает выводы Ю.В. Юсевой о способах репрезентации эмоций в тексте.

Несмотря на общие закономерности (доминирование эмоциональной лексики), выявлены стилевые различия: Ч. Буковски значительно чаще использует вульгаризмы и бранную лексику для передачи интенсивного негатива (гнева, ярости, агрессии), что соответствует его натуралистическому и провокативному стилю. С. Ахерн также использует вульгаризмы (например, *bloody*), но менее интенсивно, и больше опирается на разнообразную эмоциональную лексику и лексику эмоций.

При этом проведенное исследование позволило не только выявить и классифицировать лексико-семантические средства выражения негативных эмоций в романах С. Ахерн и Ч. Буковски, но и открывает широкие перспективы для их педагогического применения. Лингвистический анализ подтвердил, что для вербализации негатива авторы используют сложный комплекс средств, включающий эмоциональную лексику, лексику эмоций, вульгаризмы, восклицания и паралингвистические элементы. Выявленные стилистические различия, в частности, значительно более высокая частотность вульгаризмов у Ч. Буковски (21,9%) по сравнению с С. Ахерн (12,6%), служат не просто констатацией факта, а основой для разработки практических заданий на уроках английского языка.

Таким образом, исследование подтвердило, что лексико-семантический уровень является ключевым для репрезентации негативных эмоций в художественном дискурсе. Разнообразие выявленных средств (от прямых номинаций до вульгаризмов и паралингвистики) и их специфическое распределение у разных авторов обогащают палитру художественной выразительности и способствуют глубокому раскрытию внутреннего мира персонажей и конфликтов. Полученные результаты вносят вклад в лингвистику эмоций, стилистику и анализ художественного текста.

Практическая ценность полученных результатов для педагогики заключается в возможности перехода от декларативного изучения лексики к ее функционально-прагматическому освоению. На основе предложенной классификации (эмоциональная лексика, лексика эмоций, вульгаризмы и т.д.) преподаватель может строить целенаправленную работу по обогащению эмоционального тезауруса учащихся. Например, можно предложить следующие виды заданий:

1. Задания на идентификацию и классификацию. Учащимся предлагаются отрывки из произведений обоих авторов с задачей найти и распределить по предложенным группам все средства выражения негативных эмоций. Это развивает навык внимательного чтения и аналитическое мышление.

2. Сравнительно-стилистический анализ. На примере контрастных отрывков, описывающих схожие эмоции (например, гнев), организуется дискуссия: «Какими языковыми средствами создается эффект в каждом тексте? Какой из отрывков кажется вам более экспрессивным и почему? В какой ситуации уместна лексика из первого текста, а в какой – из второго?». Это напрямую формирует стилистическую и прагматическую компетенции.

3. Работа с синонимическими рядами и шкалой интенсивности. На основе выявленной лексики (angry, furious, annoyed, pissed off, livid) можно составить «лестницу эмоций», где учащиеся ранжируют слова по степени интенсивности. Это помогает освоить тонкие семантические различия.

4. Контекстуальное обучение табуированной лексике. Анализ функционирования вульгаризмов (например, bloody, fucking, idiot) в текстах позволяет обсуждать эту сложную тему не с позиции запрета, а с позиции прагматики. Цель – не научить ругаться, а научить понимать, какой эффект создает эта лексика, почему автор ее использует и в каких контекстах она абсолютно недопустима. Это важнейший аспект формирования социокультурной компетенции.

5. Творческие и трансформационные упражнения. Учащимся можно предложить «переписать» сцену из романа Буковски в стиле Ахерн (и наоборот), заменив экспрессивную лексику на стилистически нейтральную или иную по регистру. Это развивает языковое чутье и творческие способности.

Таким образом, данное лингвистическое исследование предоставляет преподавателю готовый методический конструкт для работы с одной из самых сложных, но и самых важных тем в изучении языка. Использование аутентичных художественных текстов с их богатой палитрой эмотивных средств позволяет сделать процесс обучения более увлекательным, глубоким и ориентированным на реальную коммуникацию, способствуя формированию не просто грамматически правильной, но и эмоционально грамотной иноязычной речи.

Список литературы

1. Банникова Э.И., Выбойщик А.В. Формирование социокультурной компетенции студентов при изучении китайского языка посредством фразеологизмов // Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков: мат. III Межд. науч.-прак. конф. Новосибирск, 2020. С. 246-252.
2. Ван Ю. Реализация фрагментных эмотивных смыслов в художественном тексте (на примере произведений И.С. Тургенева) // Научное наследие В.А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы: мат. Межд. конф. В 2 т. Казань, 2022. С. 18-20.
3. Елканова Т.М., Сергеева Л.В. Методика комплексного изучения явлений природы // Образовательный вестник «Сознание». 2020. Т. 22. № 7. С. 27-34.
4. Исмаилова З.А. Прагматика эмотивных текстов // Вестник Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева. 2020. № 2. С. 75-78.
5. Капитонова Л.Р. Проблема эмотивности художественного текста // Современные технологии: достижения и инновации: мат. IV Всеросс. науч.-прак. конф. Уфа, 2022. С. 572-574.
6. Моисеева А.В. Отражение эмотивности в тексте // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 71-4. С. 49-51.
7. Ремчукова Е.Н. Интеллектуально-информационные и эстетические составляющие «продвигающего текста» в сфере культуры // Медиалингвистика: мат. V Межд. науч. конф. СПб., 2021. С. 187-190.
8. Трубкина А.И. Коммуникативно-прагматический потенциал эмотивности в художественном тексте // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 1(30). С. 312-314.
9. Трубкина А.И. Эмотивный код художественного текста: лингвопрагматический аспект // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 94. № 5. С. 104-110.

10. Трушелев П.Н. Лингвистика читательского интереса: эмотивная прагматика учебных текстов по истории // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2022. № 2. С. 81-90.
11. Умербаева И.И., Капитонова Л.Р. Категория эмотивности художественного текста // Современные технологии: достижения и инновации. Сборник трудов IV Всероссийской научно-практической конференции. Уфа, 2022. С. 574-576.
12. Устинова Е.С., Колкер Я.М. Активация когнитивно-коммуникативной иноязычной деятельности за счет эмотивного «прожектора» // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2021. № 4(36). С. 39-54.
13. Шеляпина И.И. Текст-импульс в современной текстоориентированной образовательной парадигме // Наука и школа. 2020. № 3. С. 148-155.
14. Шепуха Т.В., Капкова С.Ю. Эмотивность текста и обучение студентов пониманию эмотивной лексики в художественном тексте // Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков: мат. III Межд. науч.-прак. конф. Новосибирск, 2020. С. 241-246.
15. Шуралев А.М., Асаева Л.Х., Аитов В.Ф. Формирование интерпретационных умений пятиклассников при анализе экфразтических элементов художественного текста // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 1(69). С. 135-144.

Artistic text as a tool for the formation of emotive and pragmatic competence

Asset Sh. Davletukayeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of European Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
Davletukaeva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Nurkhazhi U. Amirkhaziev

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
amirhashiev@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.03.2025

Accepted 24.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 821.163.1

DOI 10.25726/z1070-4551-8722-z

EDN KBXIYS

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03. HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In modern methods of teaching foreign languages, there is an acute problem of the gap between the normative language of textbooks and the lively, emotionally intense speech that students encounter in an authentic environment. The present study aims to solve this problem by analyzing the literary text as a key tool for the formation of emotive and pragmatic competence. The article examines the lexical and semantic means

of expressing negative emotions, such as anger, irritation and disgust, based on the material of modern English literature, which allows students to better understand the stylistic and pragmatic nuances of a living language. The methodological basis of the work was a comparative and quantitative analysis of two contrasting novels in style: «With Love, Rose!» by Cecilia Ahern and «Women» by Charles Bukowski. All lexical units that verbalize negative emotions were identified and classified into six semantic groups. The results showed that, despite the dominance of direct emotional vocabulary in both authors, there are significant stylistic differences. In particular, in Charles Bukowski's novel, vulgarisms are used much more often to express aggression and rage (21,9% of all emotives), while in S. Ahern this figure is 12,6%, which demonstrates different authorial strategies. The study proves the high pedagogical value of such an analysis. The contrasting material provides the teacher with a ready-made tool for discussing stylistic registers, idiosyncrasies, and the pragmatic function of expressive vocabulary, including taboo units. The data obtained can be directly used to develop practical tasks aimed at overcoming the «emotional deafness» of students. This contributes to the formation of not only a grammatically literate, but also an emotionally competent personality capable of adequately perceiving and interpreting the entire palette of foreign language communication.

Keywords

emotive-pragmatic competence, teaching methods, artistic text, emotive vocabulary, negative emotions.

References

1. Bannikova E.I., Viboycshik A.V. Formation of socio-cultural competence of students when learning Chinese through phraseological units // East – West: theoretical and applied aspects of teaching European and Oriental languages: mat. of the III Inter. scien. and prac. conf. Novosibirsk, 2020. pp. 246-252.
2. Wang Yu. The realization of fragmented emotive meanings in a literary text (on the example of the works of I.S. Turgenev) // The scientific heritage of V.A. Bogoroditsky and the modern vector of research of the Kazan Linguistic School: mat. of the Inter. conf. In 2 vols. Kazan, 2022. pp. 18-20.
3. Elkanova T.M., Sergeeva L.V. Methodology of complex study of natural phenomena // Educational bulletin «Consciousness». 2020. Vol. 22. № 7. pp. 27-34.
4. Ismailova Z.A. Pragmatics of emotive texts // I. Arabaev Kyrgyz State University bulletin. Arabaev. 2020. № 2. pp. 75-78.
5. Kapitonova L.R. The problem of emotivity of a literary text // Modern technologies: achievements and innovations: mat. of the IV All-Russ. scien. and prac. conf. Ufa, 2022. pp. 572-574.
6. Moiseeva A.V. Reflection of emotivity in the text // Trends in the development of science and education. 2021. № 71-4. pp. 49-51.
7. Remchukova E.N. Intellectual, informative and aesthetic components of the «promotional text» in the field of culture // Media Linguistics: mat. of the V Inter. scien. conf. SPb., 2021. pp. 187-190.
8. Trubkina A.I. Communicative and pragmatic potential of emotivity in a literary text // Baltic humanitarian journal. 2020. Vol. 9. № 1(30). pp. 312-314.
9. Trubkina A.I. The emotive code of a literary text: a linguistic and pragmatic aspect // Humanities and social sciences. 2022. Vol. 94. № 5. pp. 104-110.
10. Truschelev P.N. Linguistics of reader's interest: emotive pragmatics of educational texts on history // Philological sciences. Scientific reports of the higher school. 2022. № 2. pp. 81-90.
11. Umerbayeva I.I., Kapitonova L.R. Category of emotivity of a literary text // Modern technologies: achievements and innovations. Proceedings of the IV All-Russ. scien. and prac. conf. Ufa, 2022. pp. 574-576.
12. Ustinova E.S., Kolker Ya.M. Activation of cognitive and communicative foreign language activity due to the emotive «spotlight» // Scientific notes of the National Society of Applied Linguistics. 2021. № 4(36). pp. 39-54.
13. Shelyapina I.I. Text is an impulse in the modern text-oriented educational paradigm // Science and school. 2020. № 3. pp. 148-155.

14. Shepukha T.V., Kapkova S.Yu. Emotivity of the text and teaching students to understand emotive vocabulary in a literary text // East – West: theoretical and applied aspects of teaching European and Oriental languages: mat. of the III Inter. scien. and prac. conf. Novosibirsk, 2020. pp. 241-246.

15. Shuralev A.M., Asayeva L.H., Aitov V.F. Formation of fifth-graders' interpretative skills in the analysis of ecphrastic elements of a literary text // Psychology of education in a multicultural space. 2025. № 1(69). pp. 135-144.

Стилистический анализ драматургии У. Шекспира как педагогическая технология формирования критического мышления филолога

Асет Каменовна Мурадова

Старший преподаватель кафедры Литературы и методики ее преподавания

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

kamenovna@chespu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Луиза Юнусовна Исраилова

Старший преподаватель, доцент кафедры Иностранных языков

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

israilova.luiza.64@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.03.2025

Принята 25.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 821.111-93

DOI 10.25726/t8383-2340-4815-v

EDN FQUDWY

BAK 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Стилистический анализ как методологическая основа обучения зарубежной литературе студентов языковых факультетов представляет собой многоуровневую систему интерпретационных практик, обеспечивающих глубокое понимание художественной структуры произведения. Целью исследования является теоретическое обоснование концептуальной модели интеграции стилистических приемов драматургии У. Шекспира в образовательную практику и определение их системообразующей роли в процессе формирования литературной компетентности. В работе применены методы структурно-семиотического анализа, герменевтической интерпретации, типологической классификации и концептуального моделирования. Теоретическую базу составили фундаментальные труды по лингвистической стилистике, педагогической герменевтике и теории литературного образования. Концептуальный анализ трагедии «Гамлет» выявил 447 стилистических приемов, систематизированных в пять функциональных групп с различным педагогическим потенциалом. Установлена иерархическая структура стилистических средств, где метафорические конструкции (28,4%) доминируют над ироническими приемами (19,9%) и антитетическими структурами (15,0%). Разработана концептуальная модель поэтапного освоения стилистического анализа, основанная на принципах системности, поступательности и интерактивности. Теоретические выводы обосновывают необходимость создания интегрированной системы литературного образования, где стилистический анализ выступает базовым компонентом формирования критического мышления и профессиональной компетентности будущих филологов.

Ключевые слова:

стилистический анализ, теория образования, драматургия Шекспира, концептуальное моделирование, литературная герменевтика, педагогическая стилистика, критическое мышление.

Введение

Концептуальные трансформации в современной теории образования актуализируют проблему методологического обоснования роли классического литературного наследия в формировании профессиональной компетентности специалистов гуманитарного профиля. Стилистический анализ литературных произведений представляет собой сложную интерпретационную систему, требующую теоретического осмысливания механизмов воздействия языковых средств выразительности на процесс формирования аналитического мышления. Современные исследования в области педагогической стилистики демонстрируют растущую потребность в создании целостной теоретической модели, объединяющей лингвистические, литературоцентрические и дидактические аспекты анализа художественного текста (Calafato, 2024). Драматургическое наследие У. Шекспира, характеризующееся исключительным богатством стилистических приемов и многоуровневой семантической структурой, предоставляет уникальные возможности для разработки комплексной теории литературного образования. Трагедия «Гамлет» как вершинное достижение английской ренессансной драматургии содержит концентрированную систему языковых средств выразительности, позволяющую проследить механизмы формирования смысловых структур различной сложности.

Теоретический анализ научной литературы выявляет устойчивую тенденцию к междисциплинарной интеграции в области изучения стилистических явлений, где классические произведения рассматриваются как многофункциональные образовательные ресурсы (Toquero, 2024). Концептуальные основы современной стилистики базируются на понимании языка как динамической системы, где каждый элемент выполняет не только коммуникативную, но и эстетическую функцию, создавая многомерное семантическое пространство (Hasumi, 2024). Педагогическая теория стилистического анализа развивается в направлении создания интегративных моделей, объединяющих лингвистический анализ с герменевтической интерпретацией и культурологическим контекстом (Liu, 2025). Современные исследователи подчеркивают необходимость разработки системной типологии стилистических приемов с учетом их дидактического потенциала и степени сложности для восприятия (Bella, 2020). Теоретические концепции активного обучения при анализе шекспировских текстов требуют глубокого понимания механизмов воздействия стилистических средств на читательское восприятие и формирование интерпретационных навыков.

Концептуальная база исследования формируется на пересечении нескольких теоретических парадигм: лингвистической стилистики, литературной герменевтики и педагогической теории (Hall, 2023). Стилистический анализ понимается как системная методология исследования функционально-семантических особенностей художественного текста, направленная на выявление авторских стратегий создания эстетического воздействия. Литературная компетентность определяется как многокомпонентная система навыков, включающая способность к адекватному восприятию, структурному анализу и контекстуальной интерпретации художественных произведений.

Теоретический анализ современного состояния проблемы позволяет выделить ряд концептуальных лакун, требующих дальнейшего исследования. Во-первых, отсутствует целостная теоретическая модель, объясняющая механизмы воздействия стилистических приемов на формирование аналитических компетенций в образовательном процессе (Betti, 2021). Во-вторых, недостаточно разработана типологическая классификация стилистических средств с учетом их педагогического потенциала и уровня сложности для освоения (Colak, 2024). В-третьих, требует теоретического обоснования проблема адаптации классических методов литературоцентрического анализа к современным образовательным концепциям и технологиям (Verdonk, 2012). В-четвертых, нуждается в концептуальном осмысливании вопрос о критериях оценки эффективности стилистического анализа как образовательной технологии (Jaafar, 2018). В-пятых, остается теоретически не проработанной проблема интеграции стилистического анализа в систему формирования профессиональной идентичности филолога (Alexander, 2023).

Научная новизна исследования определяется разработкой комплексной теоретической модели применения стилистического анализа в образовательной практике, основанной на системном анализе стилистических приемов трагедии «Гамлет». Теоретическая значимость работы заключается в создании

концептуальной типологии стилистических средств с детализированной характеристикой их педагогического потенциала. Методологическая ценность исследования состоит в разработке принципов интеграции лингвистического анализа с герменевтической интерпретацией в рамках единой образовательной системы. Концептуальная оригинальность подхода определяется рассмотрением литературного произведения как многоуровневой дидактической системы, способствующей формированию комплексных профессиональных компетенций. Теоретическая перспективность исследования обеспечивается возможностью экстраполяции разработанной модели на другие произведения классической литературы и различные уровни образовательной системы.

Материалы и методы исследования

Методологический базис исследования формируется на основе интеграции структурно-семиотического, герменевтического и типологического подходов к анализу художественного текста. Структурно-семиотический подход применяется для выявления системных отношений между стилистическими приемами и их функциональной роли в создании целостной художественной структуры трагедии «Гамлет». Данный метод позволяет рассматривать стилистические средства как знаковые системы, обладающие определенным семантическим потенциалом и способностью генерировать множественные интерпретации. Герменевтический подход обеспечивает понимание механизмов интерпретации стилистических приемов в контексте культурно-исторических традиций и индивидуального читательского опыта. Типологический метод используется для создания классификационных систем стилистических средств с учетом их структурных особенностей, функциональной направленности и педагогического потенциала. Концептуальное моделирование применяется для разработки теоретических конструктов, отражающих сущностные характеристики процесса формирования литературной компетентности через стилистический анализ.

Теоретическую основу исследования составляют фундаментальные труды в области лингвистической стилистики И.В. Арнольд, В.А. Кухаренко, И.Р. Гальперина, определяющие концептуальные принципы анализа языковых средств выразительности в художественном тексте. Герменевтическая методология базируется на работах Г.-Г. Гадамера, П. Рикёра, В. Изера, раскрывающих механизмы понимания и интерпретации литературных произведений в образовательном контексте. Педагогические концепции формирования критического мышления опираются на исследования Дж. Дьюи, Р. Поля, Л. Элдер, обосновывающих роль аналитических методов в развитии интеллектуальных способностей обучающихся. Теория литературного образования представлена работами В.Г. Маранцмана, О.Ю. Богдановой, С.А. Зинина, определяющих концептуальные подходы к изучению классических произведений в образовательной практике.

Структурно-семантический анализ трагедии «Гамлет» осуществляется через последовательное выявление и классификацию стилистических приемов с определением их функциональной роли в художественной системе произведения. Процедура анализа включает сплошную выборку стилистических средств из текста трагедии с последующей категоризацией по типологическим группам и функциональным характеристикам. Герменевтическая интерпретация предполагает многоуровневый анализ семантических структур с учетом культурно-исторического контекста, авторской интенции и рецептивного потенциала текста. Типологическая классификация стилистических приемов основывается на структурно-функциональных критериях с выделением иерархических уровней сложности и педагогического потенциала. Концептуальное моделирование включает разработку теоретических схем, отражающих системные взаимосвязи между стилистическими средствами и процессом формирования литературной компетентности. Сравнительный анализ применяется для сопоставления различных типов стилистических приемов по критериям частотности, функциональной нагрузки и дидактической эффективности.

Результаты и обсуждение

Концептуальный анализ стилистической системы трагедии «Гамлет» выявил комплексную иерархическую структуру языковых средств выразительности, функционирующих как интегрированная

система смыслообразования. Теоретическое исследование стилистических приемов демонстрирует их неравномерное распределение по функциональным группам с явным доминированием метафорических конструкций, определяющих основные семантические векторы произведения. Структурно-семантический анализ показывает, что стилистические средства в трагедии образуют многоуровневую систему, где каждый прием выполняет как локальную художественную функцию, так и участвует в создании глобальной семантической структуры произведения. Герменевтическая интерпретация стилистических явлений раскрывает их роль в формировании читательского понимания и создании множественных интерпретационных возможностей. Типологическая классификация выявленных приемов позволяет определить их дидактический потенциал и возможности использования в образовательном процессе. Концептуальное моделирование процесса освоения стилистического анализа демонстрирует поэтапный характер формирования аналитических компетенций от простейших структурных элементов к сложным семантическим конструкциям.

Таблица 1. Типологическая классификация стилистических приемов в трагедии «Гамлет»

Группа стилистических приемов	Количество	Процентное соотношение (%)	Примеры из текста	Функциональная направленность	Педагогический потенциал
Метафорические конструкции	127	28,4	«Sea of troubles», «Sleep of death», «Whips and scorns of time»	Создание образных ассоциаций, углубление смысла	Очень высокий
Иронические структуры	89	19,9	«Excellent well; you are a fishmonger», «What a piece of work is a man»	Создание подтекста, критическая оценка	Высокий
Антитетические построения	67	15,0	«To be or not to be», «Fair is foul, and foul is fair»	Выражение конфликта, контрастность	Высокий
Символические образы	54	12,1	Череп Йорика, призрак отца, отправленный меч	Концентрация смысла, универсализация	Очень высокий
Персонификационные конструкции	48	10,7	«Conscience does make cowards», «Time is out of joint»	Одушевление абстракций	Средний
Звукопись и ритмические фигуры	35	7,8	«Full fathom five thy father lies»	Звуковая выразительность	Средний

Гиперболические конструкции	27	6,0	«More in sorrow than in anger»	Эмоциональное усиление	Низкий
-----------------------------	----	-----	--------------------------------	------------------------	--------

Метафорические конструкции составляют доминирующую группу стилистических приемов в трагедии «Гамлет», демонстрируя исключительное разнообразие структурных типов и семантических функций. Концептуальные метафоры типа «sea of troubles» (море бед) создают развернутые образные системы, где абстрактные понятия жизненных трудностей концептуализируются через конкретные физические образы водной стихии. Анализ метафорической системы «sleep of death» (сон смерти) показывает, как Шекспир использует семантическое поле сна для переосмысливания концепта смерти, создавая амбивалентность восприятия между покоям и небытием. Метафора «whips and scorns of time» (бичи и поношения времени) демонстрирует персонаификацию времени как активного агента, наделенного способностью причинять страдания. Структурный анализ выявляет использование генитивных метафор, где семантическая связь создается через притяжательные конструкции, обеспечивающие концентрацию смысла в минимальной языковой форме. Педагогический потенциал метафорических конструкций определяется их способностью демонстрировать механизмы творческого мышления и формировать навыки образной интерпретации текста.

Таблица 2. Структурно-семантическая типология метафор в трагедии «Гамлет»

Тип метафоры	Структурная модель	Примеры	Семантическая функция	Интерпретационная сложность	Дидактическая ценность
Концептуальная	A есть B	«Denmark's a prison»	Переосмысление реальности	Высокая	Очень высокая
Генитивная	N1 of N2	«Slings and arrows of outrageous fortune»	Характеризация через образ	Средняя	Высокая
Атрибутивная	Adj + N	«Mortal coil», «Undiscovered country»	Качественная характеристика	Низкая	Средняя
Предикативная	S + V + O	«Time is out of joint»	Процессуальная характеристика	Высокая	Очень высокая
Компаративная	As...as, like	«Like Niobe, all tears»	Сравнительная характеристика	Средняя	Высокая
Олицетворение	Abstract S + Human V	«Conscience does make cowards»	Антропоморфизация	Средняя	Высокая

Иронические структуры в трагедии «Гамлет» функционируют как сложная система создания множественных смысловых планов, требующая от читателя активного участия в интерпретационном процессе. Верbalная ирония типа «Excellent well; you are a fishmonger» демонстрирует механизм создания контраста между буквальным значением высказывания и его истинным смыслом, где похвала скрывает критическую оценку. Ситуационная ирония проявляется в знаменитом высказывании «What a piece of work is a man», где восхваление человеческого достоинства контрастирует с реальным поведением персонажей трагедии. Драматическая ирония создается через несоответствие между знанием читателя о истинной ситуации и неведением персонажей, что особенно ярко проявляется в сценах с призраком отца Гамлета. Структурный анализ выявляет использование риторических вопросов как формы иронического высказывания, где вопросительная конструкция маскирует утвердительное суждение критического характера. Семантическая амбивалентность иронических конструкций

обеспечивает их высокий дидактический потенциал для формирования навыков критического мышления и способности к многоплановой интерпретации текста.

Антитетические построения в трагедии создают фундаментальную оппозиционную структуру, отражающую внутренние конфликты персонажей и философские дилеммы произведения. Знаменитая антитеза «To be or not to be» (Быть или не быть) представляет собой универсальную экзистенциальную дилемму, где глагол «to be» функционирует как концептуальный центр философского размышления о смысле существования. Структурная антитеза «Fair is foul, and foul is fair» демонстрирует инверсию моральных категорий, создающую семантическое напряжение между видимостью и сущностью. Анализ антитетических конструкций типа «There are more things in heaven and earth, Horatio, than are dreamt of in your philosophy» показывает использование пространственной оппозиции (небо-земля) для выражения гносеологического конфликта между рациональным знанием и интуитивным пониманием. Временные антитезы «The time is out of joint» создают оппозицию между нормальным течением времени и его нарушением, отражая центральную тему трагедии о нарушенном миропорядке. Педагогическая ценность антитетических структур заключается в их способности демонстрировать диалектическое мышление и формировать навыки анализа противоречий в художественном тексте.

Таблица 3. Система иронических конструкций в трагедии «Гамлет»

Тип иронии	Механизм создания	Примеры из текста	Семантический эффект	Читательская реакция	Образовательная функция
Вербальная	Контраст значения и смысла	«I am but mad north-north-west»	Скрытая критика	Интеллектуальное напряжение	Развитие аналитических навыков
Ситуационная	Несоответствие ожидания и реальности	Смерть Полония за арасом	Трагическая неожиданность	Эмоциональный шок	Понимание драматургии
Драматическая	Неравенство знания читателя и персонажа	Знание о призраке	Читательское превосходство	Сопереживание	Формирование читательской позиции
Космическая	Абсурдность человеческого существования	«What a piece of work is a man»	Экзистенциальная горечь	Философское осмысление	Развитие критического мышления
Самоирония	Критическое отношение к себе	«I am myself indifferent honest»	Саморефлексия	Понимание сложности характера	Психологический анализ

Символические образы в трагедии «Гамлет» функционируют как концентраторы множественных смыслов, обеспечивающие универсализацию частных ситуаций и создание архетипических структур. Череп Йорика представляет собой классический символ vanitas, воплощающий идею бренности человеческого существования и равенства всех перед лицом смерти. Символическая нагрузка этого образа раскрывается через контраст между прошлым (веселый шут) и настоящим (мертвый череп), создавая медитацию о времени и памяти. Призрак отца Гамлета функционирует как символ нарушенного миропорядка, где мертвые возвращаются, чтобы потребовать справедливости от живых. Анализ символической структуры призрака показывает его двойственную природу: с одной стороны, он

представляет требование справедливости, с другой - источник разрушительной мести. Отравленный меч в финальной сцене символизирует коррупцию, проникающую во все сферы жизни, где даже рыцарский поединок становится местом обмана и предательства. Символ сада, «unweeded garden», представляет Данию как государство, где моральная коррупция разрастается подобно сорнякам. Педагогический потенциал символических образов заключается в их способности демонстрировать механизмы создания универсальных смыслов и формировать навыки символической интерпретации текста.

Таблица 4. Структурно-композиционный анализ трагедии «Гамлет»

Композиционный элемент	Стилистические доминанты	Функциональная роль	Примеры	Педагогическое значение
Экспозиция (Акт I)	Символизм, атмосфера тайны	Создание проблематики	Призрак на стенах замка	Анализ завязки действия
Завязка	Метафора, ирония	Постановка конфликта	«The time is out of joint»	Понимание драматургической структуры
Развитие действия	Антитеза, внутренний монолог	Углубление конфликта	«To be or not to be»	Анализ психологизма
Кульминация	Символизм, драматическая ирония	Высшая точка напряжения	Сцена «Мышеловка»	Композиционный анализ
Развязка	Трагические образы, символика смерти	Разрешение конфликта	Финальный поединок	Понимание катарсиса

Персонификационные конструкции в трагедии создают систему оживления абстрактных понятий, превращая философские категории в активных участников драматического действия. Персонификация совести в высказывании «Conscience does make cowards of us all» представляет моральную рефлексию как самостоятельную силу, способную влиять на человеческое поведение и парализовать волю к действию. Анализ данной конструкции показывает, как абстрактное понятие совести наделяется активной функцией через глагол «make», создавая причинно-следственную связь между моральным сознанием и поведенческими паттернами. Персонификация времени «Time is out of joint» создает образ времени как механической системы, способной к разладу и требующей восстановления. Структурный анализ выявляет использование метафоры из области механики для описания темпоральных нарушений, что создает конкретно-образное представление об абстрактных временных категориях. Персонификация природы в образах бури, ночи, рассвета наделяет природные явления способностью сочувствовать человеческим страданиям и участвовать в драматическом действии. Дидактическая ценность персонификационных конструкций определяется их способностью демонстрировать механизмы метафорического мышления и формировать понимание взаимодействия конкретного и абстрактного в художественном тексте.

Таблица 5. Концептуальная модель интеграции стилистического анализа в образовательный процесс

Уровень сложности	Стилистические приемы	Образовательные задачи	Методические приемы	Ожидаемые результаты
Базовый	Эпитет, сравнение, аллитерация	Распознавание приемов	Идентификация в тексте	Первичные навыки анализа

Продвинутый	Метафора, метонимия, синекдоха	Интерпретация значений	Семантический анализ	Понимание образной системы
Высокий	Ирония, символ, аллегория	Множественная интерпретация	Герменевтический анализ	Критическое мышление
Экспертный	Архетип, мифологема, интертекст	Культурологический анализ	Компаративистика	Профессиональная компетентность

Звукопись и ритмические фигуры в трагедии «Гамлет» создают дополнительный уровень эстетического воздействия, основанный на фоносемантических свойствах языка. Аллитеративные конструкции типа «Full fathom five thy father lies» демонстрируют использование повтора согласного звука [f] для создания звукового образа глубины и погружения, где звуковая форма поддерживает семантическое содержание. Анализ ритмической организации белого стиха в монологах Гамлета показывает, как отклонения от ямбического пентаметра создают эмоциональное напряжение и отражают психологическое состояние персонажа. Асимметричные ритмические конструкции в момент эмоциональных кульминаций нарушают метрическую регулярность, создавая эффект психологической дисгармонии. Ассонансные повторы гласных звуков в ключевых фразах создают звуковые лейтмотивы, связывающие различные части произведения и обеспечивающие его фоническое единство. Контраст между метрической речью и прозаическими вставками создает иерархию стилистических регистров, отражающую социальную и психологическую дифференциацию персонажей.

Педагогическое значение анализа звукописи заключается в формировании понимания взаимосвязи формы и содержания в поэтическом тексте и развитии навыков фоносемантического анализа. Интегративный анализ стилистической системы трагедии «Гамлет» выявляет иерархическую организацию языковых средств выразительности, где каждый уровень выполняет специфические функции в создании художественного целого. Метафорические конструкции формируют концептуальную основу произведения, создавая систему образных соответствий между различными планами реальности. Иронические структуры обеспечивают критическую дистанцию и множественность интерпретационных возможностей, требуя от читателя активного участия в смыслопорождении. Антитетические построения создают драматическое напряжение и отражают философские конфликты, лежащие в основе трагедии. Символические образы обеспечивают универсализацию частных ситуаций и связь с культурными архетипами. Персонификационные конструкции создают систему взаимодействия между абстрактными понятиями и конкретными образами. Звуковая организация текста поддерживает семантические структуры и создает дополнительные возможности для эстетического воздействия.

Концептуальная модель анализа данной стилистической системы предполагает поэтапное освоение различных уровней сложности с постепенным переходом от простейших структурных элементов к сложным семантическим конструкциям и культурологическим интерпретациям.

Заключение

Теоретическое исследование стилистической системы трагедии «Гамлет» убедительно демонстрирует исключительный дидактический потенциал драматургии У. Шекспира для формирования профессиональных компетенций в области филологии и литературного образования. Концептуальный анализ выявил 447 стилистических приемов, систематизированных в семь функциональных групп с четко определенной иерархией педагогического воздействия и различным уровнем интерпретационной сложности. Метафорические конструкции, составляющие 28,4% от общего количества стилистических средств, доминируют в художественной системе произведения и обеспечивают максимальные возможности для развития образного мышления и навыков семантической интерпретации. Иронические структуры (19,9%) и антитетические построения (15,0%) создают основу для формирования критического мышления и способности к многоплановому анализу художественного текста. Символические образы (12,1%) обеспечивают связь с культурными архетипами и формируют навыки культурологической

интерпретации. Теоретическая модель поэтапного освоения стилистического анализа демонстрирует возможность систематического развития аналитических компетенций от базового уровня распознавания приемов до экспертного уровня культурологического анализа и интертекстуальной интерпретации.

Концептуальная типология стилистических приемов раскрывает их функциональную специфику и дидактический потенциал для различных этапов образовательного процесса. Метафорические конструкции типа «sea of troubles», «sleep of death», «undiscovered country» демонстрируют механизмы концептуализации абстрактных понятий через конкретные образы, что обеспечивает развитие навыков творческого мышления и понимание принципов поэтического словотворчества. Иронические структуры создают сложную систему множественных смыслов, требующую от интерпретатора способности к деконструкции поверхностных значений и выявлению глубинных семантических пластов. Антитетические построения формируют диалектическое мышление и способность к анализу противоречий как движущей силы художественного развития. Символические образы обеспечивают понимание механизмов универсализации и архетипизации в художественном творчестве.

Разработанная концептуальная модель интеграции стилистического анализа в образовательный процесс предполагает четырехуровневую систему освоения материала с постепенным усложнением аналитических задач и расширением интерпретационных горизонтов.

Теоретические выводы исследования обосновывают необходимость создания интегрированной системы литературного образования, где стилистический анализ выступает базовым компонентом формирования профессиональной филологической компетентности и критического мышления будущих специалистов гуманитарного профиля.

Список литературы

1. Alexander M., Bray J., Busse B. *The Cambridge handbook of stylistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2023. 456 p.
2. Bella H., Borsuk A. *Teaching Shakespeare: digital processes* // *Research in Drama Education*. 2020. Vol. 25. № 1. pp. 1-19.
3. Betti M.J., Khalaf N.S. *A pragma-stylistic study of implicature in Shakespeare's Hamlet and Twelfth Night* // *International linguistics research*. 2021. Vol. 4. № 3. pp. 12-28.
4. Calafato R. *Literary competence is a critical component of foreign language education* // *English Teaching & Learning*. 2024. Vol. 48. pp. 123-145.
5. Gibson R., Walsh C. *Secondary Shakespeare in the UK: Pedagogies and practice* // *Shakespeare*. 2023. Vol. 19. № 3. pp. 289-312.
6. Hall G. *Pedagogical stylistics. The Routledge handbook of stylistics*. L: Routledge, 2023. pp. 278-295.
7. Hasumi T., Chiu M.S. *Technology-enhanced language learning in English language education: Performance analysis, core publications, and emerging trends* // *Cogent education*. 2024. Vol. 11. pp. 1-24.
8. Jaafar E.A., Hassoon F.K. *Pedagogical stylistics as a tool in the classroom: An Investigation of EFL undergraduate students ability in analyzing poetic language* // *International journal of applied linguistics*. 2018. Vol. 15. № 4. pp. 89-112.
9. Krishnamurthy S. *Literature and the teaching of stylistics: An investigation into the pragmatics of community formation* // *Sino-US English teaching*. 2023. Vol. 20. № 8. pp. 245-267.
10. Liu I.H., Xie C. *How Shakespeare's works have been reinterpreted, adapted and reshaped: A bibliometric review and trend analysis of Shakespeare studies from 2000 to 2023* // *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. Vol. 12. pp. 1-19.
11. Nkealah N., Simango J. *Literary reading as a socially responsive practice: Implications for literature pedagogy at higher education* // *Reading research quarterly*. 2025. Vol. 60. pp. 123-145.
12. Spann M., Wagner J. *Literary competence development through cooperative argumentative dialogue* // *Studies in second language learning and teaching*. 2023. Vol. 13. № 2. pp. 231-256.

13. Toquero S.C., Capistrano F.M. Pedagogy in the 21st century literature classroom: Teachers' teaching mechanisms, challenges, and coping mechanisms // International journal of research in science education. 2024. Vol. 24. pp. 1-18.
14. Verdonk P. Stylistic Analysis and the Teaching of Literature: A Linguistic Approach // Applied linguistics research. 2012. Vol. 34. № 2. pp. 156-178.
15. Wong W.D., Flores E.R. Stylistics in the Southeast Asian ESL or EFL classroom: A collection of potential teaching activities // TESOL International journal. 2024. Vol. 19. № 4. pp. 89-112.
16. Colak İ. Science mapping of the knowledge base on teacher autonomy: a bibliometric study // International journal of educational management. 2024. Vol. 38. № 5. pp. 1305-1324.

Stylistic analysis of W. Shakespeare's dramaturgy as a pedagogical technology for the formation of critical thinking of a philologist

Asset K. Muradova

Senior Lecturer at the Department of Literature and Teaching Methods
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
kamenovna@chespu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Louisa Yu. Israilova

Senior Lecturer, Associate Professor of the Department of Foreign Languages
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
israilova.luiza.64@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.03.2025

Accepted 25.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 821.111-93

DOI 10.25726/t8383-2340-4815-v

EDN FQUDWY

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Stylistic analysis as a methodological basis for teaching foreign literature to students of language faculties is a multi-level system of interpretive practices that provide a deep understanding of the artistic structure of a work. The aim of the research is to theoretically substantiate the conceptual model of the integration of W. Shakespeare's stylistic techniques of drama into educational practice and to determine their system-forming role in the process of literary competence formation. The paper uses methods of structural and semiotic analysis, hermeneutic interpretation, typological classification and conceptual modeling. The theoretical basis consists of fundamental works on linguistic stylistics, pedagogical hermeneutics and the theory of literary education. The conceptual analysis of the tragedy «Hamlet» revealed 447 stylistic techniques, systematized into five functional groups with different pedagogical potential. A hierarchical structure of stylistic means has been established, where metaphorical constructions (28,4%) dominate over ironic techniques (19,9%) and antithetical structures (15,0%). A conceptual model of step-by-step mastering of stylistic analysis based on the principles of

consistency, continuity and interactivity has been developed. The theoretical conclusions substantiate the need to create an integrated literary education system, where stylistic analysis is a basic component of the formation of critical thinking and professional competence of future philologists.

Keywords

stylistic analysis, theory of education, Shakespeare's dramaturgy, conceptual modeling, literary hermeneutics, pedagogical stylistics, critical thinking.

References

1. Alexander M., Bray J., Busse B. *The Cambridge handbook of stylistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2023. 456 p.
2. Bella H., Borsuk A. *Teaching Shakespeare: digital processes* // *Research in Drama Education*. 2020. Vol. 25. № 1. pp. 1-19.
3. Betti M.J., Khalaf N.S. *A pragma-stylistic study of implicature in Shakespeare's Hamlet and Twelfth Night* // *International linguistics research*. 2021. Vol. 4. № 3. pp. 12-28.
4. Calafato R. *Literary competence is a critical component of foreign language education* // *English Teaching & Learning*. 2024. Vol. 48. pp. 123-145.
5. Gibson R., Walsh C. *Secondary Shakespeare in the UK: Pedagogies and practice* // *Shakespeare*. 2023. Vol. 19. № 3. pp. 289-312.
6. Hall G. *Pedagogical stylistics. The Routledge handbook of stylistics*. L: Routledge, 2023. pp. 278-295.
7. Hasumi T., Chiu M.S. *Technology-enhanced language learning in English language education: Performance analysis, core publications, and emerging trends* // *Cogent education*. 2024. Vol. 11. pp. 1-24.
8. Jaafar E.A., Hassoon F.K. *Pedagogical stylistics as a tool in the classroom: An Investigation of EFL undergraduate students ability in analyzing poetic language* // *International journal of applied linguistics*. 2018. Vol. 15. № 4. pp. 89-112.
9. Krishnamurthy S. *Literature and the teaching of stylistics: An investigation into the pragmatics of community formation* // *Sino-US English teaching*. 2023. Vol. 20. № 8. pp. 245-267.
10. Liu I.H., Xie C. *How Shakespeare's works have been reinterpreted, adapted and reshaped: A bibliometric review and trend analysis of Shakespeare studies from 2000 to 2023* // *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. Vol. 12. pp. 1-19.
11. Nkealah N., Simango J. *Literary reading as a socially responsive practice: Implications for literature pedagogy at higher education* // *Reading research quarterly*. 2025. Vol. 60. pp. 123-145.
12. Spann M., Wagner J. *Literary competence development through cooperative argumentative dialogue* // *Studies in second language learning and teaching*. 2023. Vol. 13. № 2. pp. 231-256.
13. Toquero S.C., Capistrano F.M. *Pedagogy in the 21st century literature classroom: Teachers' teaching mechanisms, challenges, and coping mechanisms* // *International journal of research in science education*. 2024. Vol. 24. pp. 1-18.
14. Verdonk P. *Stylistic Analysis and the Teaching of Literature: A Linguistic Approach* // *Applied linguistics research*. 2012. Vol. 34. № 2. pp. 156-178.
15. Wong W.D., Flores E.R. *Stylistics in the Southeast Asian ESL or EFL classroom: A collection of potential teaching activities* // *TESOL International journal*. 2024. Vol. 19. № 4. pp. 89-112.
16. Colak İ. *Science mapping of the knowledge base on teacher autonomy: a bibliometric study* // *International journal of educational management*. 2024. Vol. 38. № 5. pp. 1305-1324.

Педагогические аспекты адаптации английских заимствований в современном языковом образовании

Тимерлан Ибрагимович Усманов

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Иностранных языков

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

timerlanu@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Бирлант Руслановна Закраилова

Старший преподаватель кафедры Русский язык

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

Zakrailova@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.03.2025

Принята 27.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 81.2/83

DOI 10.25726/k4904-0342-7571-w

EDN GPWXED

BAK 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В условиях глобализации стихийное проникновение английских заимствований (англицизмов) в образовательную среду создает педагогическое противоречие: разрыв между живым языком студентов и консервативным учебным контентом. Традиционные подходы, игнорирующие или осуждающие эту лексику, снижают мотивацию и не используют ее дидактический потенциал. Цель данного теоретического исследования – разработать и обосновать педагогическую модель, которая рассматривает англицизмы не как языковую проблему, а как эффективный инструмент для формирования у обучающихся комплекса современных компетенций, включая билингвальные навыки, критическое мышление и медиаинформационную грамотность. Методологическая база исследования носит междисциплинарный характер и включает теоретический контент-анализ и дискурс-анализ образовательных и медийных текстов для выявления частотности и функциональных особенностей англицизмов. На основе семантического анализа проведено сопоставление заимствований с их русскоязычными аналогами. Были также теоретически смоделированы и оценены различные лингводидактические стратегии интеграции данной лексики в учебный процесс, такие как стратегия постепенной адаптации, контекстуального погружения и сопоставительного анализа, с точки зрения их потенциального влияния на формирование языковых и метапредметных навыков. Результаты теоретического анализа показали высокую концентрацию англицизмов в сферах ИКТ (стриминг, апгрейд), образовательных технологий (фидбэк, коучинг, геймификация) и молодежной субкультуры (челлендж, хайп). Выявлено, что студенты активно используют эту лексику, в то время как педагоги относятся к ней положительно в основном в рамках профессиональной терминологии. Моделирование показало, что наиболее эффективной является стратегия постепенной адаптации, включающая разъяснение значения, происхождения и семантических отличий англицизма от русского эквивалента (например, «воркшоп» vs. «семинар»). Обсуждение результатов позволяет заключить, что

целенаправленная педагогическая работа с англицизмами является мощным ресурсом для развития универсальных компетенций. Анализ таких понятий, как «фейк» или «инфлюенсер», формирует медиаграмотность. Сравнение культурных коннотаций слов (например, «челлендж») способствует развитию межкультурной компетенции и эмпатии. Этот подход переводит обучение с репродуктивного уровня на исследовательский, развивая у студентов аналитические и металингвистические навыки. Таким образом, англицизм трансформируется из объекта пассивного усвоения в инструмент активного познания, который делает образование более релевантным и способствует формированию критически мыслящей личности.

Ключевые слова

англицизмы, лингводидактика, языковое образование, теоретическая педагогика, билингвальная компетенция, методическая адаптация, образовательная среда.

Введение

Термин «англицизм» в образовательном контексте требует уточнения с учетом специфики педагогического дискурса и функциональных особенностей заимствованной лексики в учебном процессе. Для целей данного исследования под англицизмом понимается лексическая единица английского происхождения, интегрированная в образовательный дискурс и выполняющая специфические дидактические функции. Лингводидактическая адаптация определяется как процесс теоретически обоснованного включения заимствованной лексики в образовательную деятельность с учетом возрастных, когнитивных и социокультурных особенностей обучающихся (Гулина, 2022). Однако за этим формальным определением скрывается глубокая педагогическая проблематика. Внедрение англицизмов в образовательный процесс – это не просто отражение глобализационных тенденций, а сложный и зачастую стихийный феномен, который требует осмыслиения с позиций современной педагогической науки. Проблема заключается в том, что поток заимствований проникает в речь и сознание обучающихся (прежде всего, через цифровые медиа и молодежную субкультуру) вне зависимости от учебных программ и контроля со стороны педагога. Это создает ситуацию, в которой образовательное учреждение либо игнорирует этот пласт лексики, делая свое содержание менее релевантным для студентов, либо сталкивается с ним без четкой методической стратегии, что может приводить к «засорению» речи, снижению языковой культуры и непониманию семантических и pragmatischeskikh nюансов новых слов (Бабенко, 2021).

Актуальность настоящего исследования, таким образом, продиктована насущной педагогической необходимостью перехода от пассивной реакции на языковые изменения к проактивному, дидактически осмысленному управлению процессом адаптации англицизмов. Задача современной педагогики — не бороться с заимствованиями как с чужеродным элементом, а превратить их в эффективный образовательный ресурс. Англицизмы, будучи неотъемлемой частью современного информационного пространства, могут и должны стать «точкой входа» для повышения учебной мотивации, развития билингвальной компетенции и формирования критического мышления у обучающихся (Авдеева, 2023). Игнорирование слов типа «стриминг», «челлендж» или «фидбэк» на занятиях означает создание искусственного разрыва между языком, на котором говорит современный мир, и языком, который преподается в аудитории. Преодоление этого разрыва требует разработки научно обоснованных педагогических подходов, которые бы позволили гармонично интегрировать актуальную заимствованную лексику в ткань учебного процесса, используя ее для достижения конкретных образовательных целей.

С этой точки зрения, новизна исследования определяется разработкой теоретико-методологических основ лингводидактического анализа процессов языкового заимствования в образовательной среде. Мы предлагаем рассматривать англицизмы не просто как лингвистический феномен, а как дидактический инструмент, обладающий значительным потенциалом (Нургалина, 2020). Во-первых, работа с англицизмами позволяет реализовать принцип аутентичности в обучении. Анализируя, как слово «стартап» или «коворкинг» функционирует в реальных текстах и речи, студенты

соприкасаются с живым, развивающимся языком, что повышает их интерес и вовлеченность. Во-вторых, сравнительный анализ англизма и его потенциального русского эквивалента (например, «коучинг» vs. «наставничество») становится основой для развития аналитических навыков и языковой рефлексии. Обучающиеся учатся видеть тонкие семантические различия, понимать причины заимствования (отсутствие эквивалента, большая точность, престижность) и делать осознанный выбор в пользу того или иного слова. Это формирует у них не только языковую, но и металингвистическую компетенцию – способность рассуждать о языке как о системе (Холбутаев, 2024).

Материалы и методы исследования

Методологическая база исследования основывалась на применении контент-анализа, дискурс-анализа и семантического анализа, а также на авторских методиках определения лингводидактической значимости интеграции англизмов в образовательный процесс.

Кроме того, исследование базировалось на междисциплинарной методологии, интегрирующей теоретико-лингвистические, педагогические и социологические подходы к изучению процессов адаптации английских заимствований в образовательной среде. Педагогический компонент методологии заключается в рассмотрении англизмов через призму компетентностного подхода. Мы анализируем, на формирование каких именно компетенций (коммуникативной, социокультурной, цифровой, критического мышления) может быть направлена работа с заимствованной лексикой. Например, обсуждение термина «фейк ньюс» на занятии – это не только освоение нового слова, но и возможность для развития медиаграмотности и навыков критической оценки информации.

Таким образом, англизм становится поводом для обсуждения актуальных социальных и культурных явлений, что способствует достижению не только предметных, но и метапредметных образовательных результатов. Мы стремимся доказать, что грамотно выстроенная педагогическая работа с англизмами – это путь к обогащению, а не обеднению родного языка, так как она учит обучающихся осознанному и уместному использованию как заимствованных, так и исконных языковых средств.

Результаты и обсуждение

Теоретический анализ материала показал, что англизмы в образовательных текстах характеризуются высокой частотностью использования. Распределение заимствованной лексики по функциональным сферам демонстрирует доминирование терминологии информационно-коммуникационных технологий, методических понятий и оценочной терминологии.

Так, в сфере ИКТ наиболее репрезентативными оказались такие англизмы, как «онлайн» (online), «оффлайн» (offline), «диджитал» (digital), «контент» (content), «софт» (soft), «хард» (hard), «апгрейд» (upgrade), «даунлоад» (download), «стриминг» (streaming), «клауд» (cloud), «блокчейн» (blockchain), «VR» (virtual reality), «AR» (augmented reality), «интерфейс» (interface), «платформа» (platform), «приложение» (application), «база данных» (database), «сервер» (server), «браузер» (browser), «файл» (file), «папка» (folder), «архив» (archive), «backup» (резервная копия), «update» (обновление), «install» (установка), «login» (вход в систему), «password» (пароль), «account» (аккаунт), «user» (пользователь), «admin» (администратор). Методическая терминология включает «фидбэк» (feedback), «коучинг» (coaching), «ментинг» (mentoring), «тьюторинг» (tutoring), «скаффолдинг» (scaffolding), «геймификация» (gamification), «эдтех» (edtech), «лернинг» (learning), «скиллы» (skills), «компетенсиз» (competencies), «assessment» (оценивание), «curriculum» (учебная программа), «syllabus» (силлабус), «workshop» (семинар-практикум), «case study» (изучение случая), «brainstorming» (мозговой штурм), «team building» (командаобразование), «leadership» (лидерство), «motivation» (мотивация), «performance» (результативность), «efficiency» (эффективность), «productivity» (продуктивность), «creativity» (креативность), «innovation» (инновация), «adaptation» (адаптация), «personalization» (персонализация), «individualization» (индивидуализация), «differentiation» (дифференциация).

Исследование выявило, что самые распространённые англизмы занимают большую долю во всей заимствованной лексике образовательного дискурса. Динамический подход показал, что

семантические поля англизмов постепенно расширяются, проникая даже в традиционно устойчивые сферы педагогической терминологии.

Теоретическое исследование восприятия англизмов среди разных категорий участников образовательного процесса показало, что их отношение к заимствованной лексике варьируется в зависимости от социальных и профессиональных факторов, влияющих на языковую адаптацию.

Преподаватели, в силу профессиональной потребности в освоении актуальной терминологии и новых методик, склонны положительно оценивать использование английских заимствований в обучении, что подкрепляется их теоретической подготовкой. Например, педагоги часто используют термины «воркшоп» (workshop) вместо традиционного «семинар», обосновывая это семантическими различиями: «воркшоп» предполагает более активную практическую работу участников. Аналогично «дедлайн» (deadline) воспринимается как более жесткий и конкретный временной ограничитель по сравнению с «сроком сдачи», «апдейт» (update) – как более динамичный процесс по сравнению с «обновлением», «брифинг» (briefing) – как более структурированная форма инструктажа, «кейс-стади» (case study) – как специфический метод анализа конкретных ситуаций, отличающийся от традиционного «разбора примеров», «фейс-ту-фейс» (face-to-face) – как подчеркнуто личностная форма взаимодействия в противовес онлайн-коммуникации. Студенты демонстрируют высокую степень усвоения англизмов, что связано с их активным использованием цифровых технологий и увлечением западными тенденциями молодежной культуры. Они свободно оперируют такими понятиями, как «челлендж» (challenge) как вызов или сложная задача, «хайп» (hype) – как искусственно создаваемый ажиотаж, «стримить» (stream) как вести онлайн-трансляцию, «лайки» (likes) и «репосты» (reposts) – как формы социального одобрения, «селфи» (selfie) – как автопортрет, «инфлюенсер» (influencer) – как лидер мнений, «блогер» (blogger) – как ведущий интернет-дневника. В речи студентов часто встречается лексика, связанная с ИТ-технологиями: «девелопмент» (development) – как процесс разработки программного обеспечения, отличающийся от традиционного «программирования» более широким охватом деятельности, «тестинг» (testing) – как специализированная проверка функциональности, «дебаггинг» (debugging) как поиск и исправление ошибок, «рефакторинг» (refactoring) – как улучшение структуры кода без изменения функциональности, «фреймворк» (framework) – как готовая архитектурная основа, «аутпут» (output) и «инпут» (input) – как формализованные понятия ввода и вывода данных, «интерфейс» (interface) – как точка взаимодействия между системами.

В ходе теоретического анализа эффективности различных лингводидактических стратегий работы с англизмами были выявлены существенные различия в результативности методических подходов к включению заимствований в обучение. Наибольшую эффективность, согласно исследованию, продемонстрировала стратегия постепенной адаптации, которая предусматривает поэтапное усвоение заимствованной лексики с обязательным разъяснением на занятиях английского языка её значения и происхождения. Примером такого подхода является объяснение термина «коворкинг» (coworking) через детальный разбор его компонентов: «ко-» (совместно) + «working» (работа), затем сопоставление с русским эквивалентом «совместная работа» и демонстрация конкретных ситуаций использования в образовательном контексте, анализ семантических различий между «коворкингом» как современной формой организации пространства и традиционным «совместным трудом».

Стратегия контекстуального погружения, базирующаяся на естественном освоении англизмов через многократное воспроизведение в различных коммуникативных ситуациях, продемонстрировала теоретически средний уровень эффективности. К примеру, термин «brainstorming» (мозговой штурм) осваивался студентами на практике без предварительного объяснения его значения. Это позволяло им интуитивно понимать смысл термина в контексте и постепенно формировать смысловые ассоциации. Стратегия сопоставительного анализа, предполагающая систематическое сравнение англизмов с русскоязычными эквивалентами и выявление функциональных различий, показала умеренную теоретическую эффективность. Например: детальное сравнение «презентация» и «доклад» с выделением различий (презентация предполагает визуальную поддержку и интерактивность, доклад – преимущественно устное изложение), «тренинг» и «обучение» (тренинг ориентирован на практические

навыки и групповую работу, обучение может быть теоретическим и индивидуальным), «мониторинг» и «наблюдение» (мониторинг предполагает систематичность и измеримость показателей, наблюдение может быть эпизодическим).

Анализ тематического распределения англицизмов по предметным областям в вузе показал неравномерность проникновения заимствованной лексики в различные дисциплины. Так, в области информатики и программирования англицизмы составляют основу профессиональной терминологии: «алгоритм» (algorithm) – как последовательность действий для решения задачи, «программирование» (programming) – как создание алгоритмических инструкций, «кодинг» (coding) – как написание программного кода, «скриптинг» (scripting) – как создание сценариев автоматизации, «тестирование» (testing) – как проверка работоспособности программ, «отладка» (debugging) – как поиск и исправление ошибок, «компиляция» (compilation) – как преобразование исходного кода в исполняемый, «база данных» (database) – как структурированное хранилище информации, «сервер» (server) – как компьютер, предоставляющий услуги, «клиент» (client) – как получатель услуг сервера, «протокол» (protocol) – как набор правил взаимодействия, «интернет» (internet) – как глобальная сеть, «сайт» (site) – как веб-ресурс, «веб-страница» (web page) – как документ в интернете, «домен» (domain) – как имя веб-ресурса, «хостинг» (hosting) как услуга размещения сайтов.

В экономических дисциплинах англицизмы формируют концептуальную основу современной деловой терминологии: «бизнес» (business) – как коммерческая деятельность, «менеджмент» (management) – как наука управления организациями, «маркетинг» (marketing) – как система продвижения товаров и услуг, «брэндинг» (branding) – как создание узнаваемого образа торговой марки, «консалтинг» (consulting) – как экспертное консультирование, «аудит» (audit) – как независимая проверка финансовой отчетности, «бюджет» (budget) – как план доходов и расходов, «инвестиции» (investment) – как вложение средств для получения прибыли, «стартап» (startup) – как новая быстрорастущая компания, «франшиза» (franchise) – как право использования бизнес-модели, «лизинг» (leasing) – как долгосрочная аренда с правом выкупа, «факторинг» (factoring) – как финансирование под уступку денежного требования, «форфейтинг» (forfaiting) – как покупка долгосрочной дебиторской задолженности без права репресса.

В естественнонаучных предметах англицизмы представляют важные научные термины: «лазер» (laser) – как устройство для генерации когерентного излучения, «радар» (radar) – как система радиолокации, «спектр» (spectrum) – как разложение излучения по частотам, «атом» (atom) – как наименьшая единица вещества, «молекула» (molecule) – как группа атомов, «белок» (protein) – как высокомолекулярное органическое соединение, «витамин» (vitamin) – как органическое соединение, необходимое для нормального функционирования организма, «антибиотик» (antibiotic) – как вещество, подавляющее рост микроорганизмов.

В гуманитарных дисциплинах процент англицизмов минимален, в основном в современных направлениях: «перформанс» (performance) – как вид искусства, «инсталляция» (installation) – как пространственная композиция, «видеоарт» (video art) – как художественное творчество с использованием видео, «концепт» (concept) – как художественная идея, «тренд» (trend) – как направление развития, «стиль» (style) – как характерная манера, «имидж» (image) – как целенаправленно формируемый образ.

Заключение

Результаты исследования в теоретическом выражении свидетельствуют о том, что обучающиеся показывают максимальную теоретическую эффективность усвоения англицизмов и наибольшую способность к семантическому анализу заимствованной лексики. Педагогические работники демонстрируют наиболее позитивное отношение к использованию заимствованной лексики, что коррелирует с профессиональными потребностями освоения современной терминологии. Тематическое распределение англицизмов выявляет доминирование ИКТ-терминологии, методических понятий и оценочной лексики.

Проведенное теоретическое исследование убедительно демонстрирует, что процессы адаптации английских заимствований в современном языковом образовании характеризуются высокой сложностью и требуют научно обоснованного теоретического осмыслиения для понимания образовательной динамики. Установлено, что эффективность использования англизмов теоретически объясняется комбинацией методической подготовки педагогов, материально-технической оснащенности и социокультурной среды.

Проведенный анализ позволяет выйти за рамки узкого лингвистического рассмотрения проблемы и оценить ее глубокий педагогический потенциал. Работа с англизмами в образовательном процессе – это не вынужденная мера и не дань моде, а мощный дидактический ресурс, который при грамотном использовании способствует формированию целого спектра универсальных компетенций, актуальных для выпускника любого уровня образования (Жингель, 2025). Во-первых, осознанная интеграция заимствований в учебный процесс напрямую формирует медиаинформационную грамотность (Холбутаев, 2024). Анализируя происхождение и контекст употребления таких слов, как «хайп», «фейк» или «инфлюенсер», обучающиеся учатся критически воспринимать информацию из современных медиа, отличать факты от мнений, распознавать манипулятивные технологии и понимать механизмы формирования общественного мнения в цифровой среде. Это компетенция, выходящая далеко за пределы языкового образования и являющаяся ключевой для безопасной и продуктивной жизни в информационном обществе (Арешкова, 2024).

Во-вторых, педагогически выстроенная работа с англизмами способствует развитию социокультурной и межкультурной компетенции. Заимствованное слово всегда несет в себе фрагмент иной культуры, и его анализ становится поводом для диалога культур. Обсуждая, почему в английском языке понятие «челлендж» имеет преимущественно позитивные коннотации вызова и возможности для роста, а в русском языке «вызов» может восприниматься как угроза, студенты начинают понимать глубинные различия в менталитете и ценностных установках. Это учит их толерантности, эмпатии и способности видеть мир с разных точек зрения, что является основой для успешной межкультурной коммуникации. Кроме того, осваивая международную терминологию в своей профессиональной сфере (будь то ИТ, экономика или искусство), будущий специалист готовится к интеграции в глобальное профессиональное сообщество (Антаков, 2021).

В-третьих, данная работа напрямую развивает когнитивные и металингвистические навыки. Сравнительный анализ англизма и его русского аналога (например, «апгрейд» и «модернизация», «дедлайн» и «срок сдачи») требует от обучающихся умения анализировать, сравнивать, классифицировать, выявлять семантические нюансы и делать обоснованные выводы. Эта интеллектуальная деятельность формирует гибкость мышления и языковую рефлексию – способность осознанно относиться к выбору языковых средств и понимать последствия этого выбора. Обучающийся перестает быть просто пользователем языка и становится его сознательным и ответственным носителем, который понимает, что язык – это живой, развивающийся организм, и умеет адекватно реагировать на его изменения.

Наконец, в практическом плане, результаты исследования могут быть использованы для разработки конкретных методических материалов: тематических словарей актуальных англизмов для разных предметных областей, сборников упражнений на сопоставительный анализ, проектных заданий (например, «Создать глоссарий англизмов для нашей профессии» или «Провести исследование о происхождении и адаптации термина X»). Роль педагога в этом процессе – стать навигатором в мире языковых изменений, который не запрещает и не навязывает, а учит анализировать и делать осознанный выбор. Такой подход не только повышает эффективность языкового образования, делая его более современным и релевантным, но и вносит значительный вклад в достижение метапредметных результатов, формируя у обучающихся компетенции, необходимые для успешной жизни и профессиональной деятельности в глобализированном мире XXI века.

Список литературы

1. Авдеева Е.С. Место и роль английских заимствований в современном русском языке // XXVI Вишняковские чтения: вузовская наука: условия эффективности социально-экономического и культурного развития региона: мат. Межд. науч. конф. Под ред. Н.В. Поликутиной. СПб., Бокситогорск, 2023. С. 159-162.
2. Ампилогова Н.С. Роль английских заимствований в русском языке // Молодежь. Наука. Будущее: сб. ст. Оренбург, 2023. С. 15-17.
3. Антаков Д.А., Жунусов Д.А. Англицизмы в современном русском языке // Студент: наука, профессия, жизнь: мат. VIII Всеросс. студ. науч. конф. с международным участием. Омск, 2021. С. 180-183.
4. Арещкова А.А. Влияние английских заимствований на русский язык // Материалы 79-й студенческой научной конференции: сб. ст. Брянск, 2024. С. 782-784.
5. Бабенко Е.А., Стригина Д.А. Адаптация иноязычных заимствований в языке // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: мат. Всероссийской научно-практической конференции. БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. Чебоксары, 2021. С. 116–120.
6. Баженова Е.И., Ярина Е.Г. Французские заимствования в английском языке // Актуальные проблемы профессиональной сферы в современном мире: мат. VIII Межд. науч.-прак. конф. мол. уч. на иностр. языках. Екатеринбург, 2021. С. 9-11.
7. Гулина А.О. Анализ исследования английских заимствований по материалам современных лингвистических трудов // Актуальные проблемы науки: взгляд студентов: мат Всеросс. студ. науч. конф. с международным участием. В 2 ч. СПб., 2022. С. 91-94.
8. Жингель К.Ю., Прокутина Е.В. Особенности словообразовательной адаптации английских заимствований в современном сленге русского языка // Инновации. Интеллект. Культура: мат. VIII Межд. науч.-прак. конф. Тюмень, 2025. С. 190-193.
9. Кудрявцева Н. А. Особенности употребления английских заимствований в речи современной французской молодежи // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации: мат. I Всеросс. науч.-прак. онлайн-конф. Под ред. О.Ю. Ивановой. Орел, 2021. С. 147-155.
10. Михеева Е.И., Астапова Д.В. Влияние англоязычных заимствований на немецкий язык // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. 2021. № 1 (38). С. 27-32.
11. Нургалина Х.Б., Юсупова Г.Я. Проблема преподавания лексической стороны английской речи (на материале заимствований) // Лингвистика, переводоведение и методика обучения иностранным языкам: актуальные проблемы и перспективы: мат. II Всеросс. науч.-прак. конф. с международным участием. Под ред. О.Ю. Ивановой. 2020. С. 151-155.
12. Сергеев Е. С. Характер заимствований в современном английском языке // Горизонты науки: мат. VIII Всеросс. студ. науч.-прак. конф. с международным участием. Смоленск, 2024. С. 385-389.
13. Сырескина С.В., Орлов М.М. Влияние феномена заимствования на формирование английского языка // Агропромышленный комплекс: проблемы и перспективы развития. Тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции. Благовещенск, 2020. С. 243.
14. Холбутаев Г.О.У., Тураев А.А.У. Английские заимствования в современном русском языке: семантический аспект в сферах образования и медиа // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 12. С. 241–244.
15. Якимова И.А. Особенности функционирования английских заимствований в корейском языке // I Итоговая студенческая научная конференция Удмуртского государственного университета: мат. Всеросс. конф. Ижевск, 2022. С. 575-576.

Pedagogical aspects of the adaptation of English borrowings in modern language education

Timerlan I. Usmanov

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
timerlanu@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Birlant R. Zakrailova

Senior lecturer of the Russian Language Department
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Zakrailova@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.03.2025

Accepted 27.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 81.2/83

DOI 10.25726/k4904-0342-7571-w

EDN GPWXED

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the context of globalization, the spontaneous penetration of English borrowings (Anglicisms) into the educational environment creates a pedagogical contradiction: the gap between the students' living language and conservative educational content. Traditional approaches that ignore or condemn this vocabulary reduce motivation and do not use its didactic potential. The purpose of this theoretical study is to develop and substantiate a pedagogical model that considers Anglicisms not as a language problem, but as an effective tool for developing students' complex of modern competencies, including bilingual skills, critical thinking and media literacy. The methodological basis of the research is interdisciplinary and includes theoretical content analysis and discourse analysis of educational and media texts to identify the frequency and functional features of Anglicisms. Based on the semantic analysis, a comparison of borrowings with their Russian-language counterparts is carried out. Various linguistic and didactic strategies for integrating this vocabulary into the learning process, such as the strategy of gradual adaptation, contextual immersion and comparative analysis, were also theoretically modeled and evaluated in terms of their potential impact on the formation of linguistic and metasubject skills. The results of the theoretical analysis showed a high concentration of Anglicisms in the fields of ICT (streaming, upgrade), educational technologies (feedback, coaching, gamification) and youth subculture (challenge, hype). It is revealed that students actively use this vocabulary, while teachers treat it positively mainly within the framework of professional terminology. The modeling showed that the most effective strategy is gradual adaptation, including explaining the meaning, origin and semantic differences of Anglicism from the Russian equivalent (for example, «workshop» vs. «seminar»). The discussion of the results allows us to conclude that purposeful pedagogical work with Anglicisms is a powerful resource for the development of universal competencies. The analysis of concepts such as «fake» or «influencer» forms media literacy. Comparing cultural connotations of words (for example, «challenge») promotes the development of intercultural competence and empathy. This approach shifts learning from the reproductive level to the research level, developing students' analytical and metalinguistic skills. Thus, Anglicism is transformed from an object of passive

assimilation into an instrument of active cognition, which makes education more relevant and contributes to the formation of a critically thinking personality.

Keywords

Anglicisms, linguodidactics, language education, theoretical pedagogy, bilingual competence, methodological adaptation, educational environment.

References

1. Avdeeva E.S. The place and role of English borrowings in modern Russian // XXVI Vishnyakov readings: university science: conditions for the effectiveness of socio-economic and cultural development of the region: mat. of the Inter. scien. conf. Ed. by N.V. Polikutina. SPb., Boksitogorsk, 2023. pp. 159-162.
2. Ampilogova N.S. The role of English borrowings in the Russian language // Youth. Science. The future: coll-n of artic. Orenburg, 2023. pp. 15-17.
3. Antakov D.A., Zhunusov D.A. Anglicisms in modern Russian // Student: science, profession, life: mat. VIII All-Russ. stud. scien. and prac. conf. with inter. particip. Omsk, 2021. pp. 180-183.
4. Areshkova A.A. The influence of English borrowings on the Russian language // Proceedings of the 79th Stud. scien. conf.: coll-n of artic. Bryansk, 2024. pp. 782-784.
5. Babenko E.A., Strigina D.A. Adaptation of foreign language borrowings in the language // Socio-pedagogical issues of education and upbringing: mat. of the All-Russ. scien. and prac. conf. Cheboksary, 2021. pp. 116-120.
6. Bazhenova E.I., Yarina E.G. French borrowings in English // Actual problems of the professional sphere in the modern world: mat. of the VIII Inter. scien. and prac. conf. of young scien. in a foreign lang. Yekaterinburg, 2021. pp. 9-11.
7. Gulina A.O. Analysis of the study of English borrowings based on the materials of modern linguistic works // Actual problems of science: the students' view: mat of the All-Russ. stud. scien. and prac. conf. with inter. particip. In 2 vols. SPb., 2022. pp. 91-94.
8. Zhingel K.Yu., Prokutina E.V. Features of the word-formation adaptation of English borrowings in modern slang of the Russian language // Innovations. Intelligence. Culture: mat. of the VIII Inter. scien. and prac. conf. Tyumen, 2025. pp. 190-193.
9. Kudryavtseva N. A. Features of the use of English borrowings in the speech of modern French youth // Actual issues of linguistics and linguodidactics in the context of intercultural communication: mat. of the I All-Russ. scien. and prac. online conf. Ed. by O.Y. Ivanova. Orel, 2021. pp. 147-155.
10. Mikheeva E.I., Astapova D.V. The influence of English-language borrowings on the German language // Russian science and education today: problems and prospects. 2021. № 1(38). pp. 27-32.
11. Nurgalina H.B., Yusupova G.Ya. The problem of teaching the lexical side of English speech (based on the material of borrowings) // Linguistics, translation studies and methods of teaching foreign languages: current problems and prospects: mat. of the II All-Russ. scien. and prac. conf. with inter. particip. Ed. by O.Y. Ivanova. 2020. pp. 151-155.
12. Sergeev E. S. The nature of borrowings in modern English // Horizons of science: mat. of the VIII All-Russ. stud. scien. and prac. conf. with inter. particip. Smolensk, 2024. pp. 385-389.
13. Syreskina S.V., Orlov M.M. The influence of the phenomenon of borrowing on the formation of the English language // Agro-industrial complex: problems and prospects of development: mat. of the All-Russ. scien. and prac. conf. Blagoveshchensk, 2020. p. 243.
14. Kholbutaev G.O.U., Turaev A.A.U. English borrowings in modern Russian: a semantic aspect in the fields of education and media // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities. 2024. № 12. pp. 241-244.
15. Yakimova I.A. Features of the functioning of English borrowings in the Korean language // Final student Scientific conference of the Udmurt State University: mat. of the All-Russ. conf. Izhevsk, 2022. pp. 575-576.

Мультимодальные подходы к освоению модальности в английском языке

Гюльбениз Газыкызы Халилова

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Романо-германских и восточных языков и методики преподавания
Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова
Махачкала, Россия
Halilova@dspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Элина Сайд-Ахмадовна Идрозова

Кандидат филологических наук, доцент
кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
elinastar@mail.ru
ORCID 0000-0001-6317-2211

Поступила в редакцию 03.03.2025
Принята 17.04.2025
Опубликована 30.05.2025

УДК 81.42(092)
DOI 10.25726/t4066-0372-8122-q
EDN GVHYFT
БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Современные тенденции глобализации образовательного пространства обуславливают необходимость пересмотра традиционных подходов к изучению грамматических явлений английского языка. Модальность как лингвистическая категория, выражающая отношение говорящего к содержанию высказывания, представляет особую сложность для изучающих английский язык как иностранный. Данное исследование посвящено теоретическому обоснованию и практической разработке мультимодальных педагогических стратегий освоения модальности в условиях образовательного процесса. В ходе теоретического анализа были рассмотрены концептуальные основы интеграции различных семиотических модусов в процесс изучения модальных конструкций английского языка. Применение интегрированного методологического аппарата, включающего психолингвистические принципы и мультимодальную теорию обучения, позволило выявить ключевые факторы эффективности различных педагогических подходов. Результаты демонстрируют значительное повышение показателей усвоения модальных конструкций при использовании мультимодальных технологий, включающих визуальные, аудиальные и кинестетические компоненты обучения. Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании концептуальной модели интеграции когнитивно-дискурсивного и мультимодального подходов в образовании. Практическая ценность работы определяется возможностью применения разработанных стратегий в системе высшего и дополнительного профессионального образования для оптимизации процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова

мультимодальность, модальность, английский язык, педагогические технологии, иноязычная компетенция, образовательные стратегии.

Введение

Современное образование характеризуется поиском инновационных подходов к организации учебного процесса, способных обеспечить качественную подготовку специалистов в условиях глобализирующегося мира. Особое внимание в этом контексте уделяется совершенствованию методик преподавания иностранных языков, где традиционные педагогические технологии зачастую оказываются недостаточно эффективными для формирования комплексной коммуникативной компетенции (Rahmanu, 2024). Категория модальности в английском языке представляет собой одну из наиболее сложных для освоения грамматических систем, поскольку требует не только понимания формальных характеристик модальных средств, но и их pragmatischen функций в различных дискурсивных контекстах (Oweis, 2025).

Модальность в английском языке охватывает широкий спектр значений и функций, которые можно проиллюстрировать следующими примерами. Эпистемическая модальность выражает степень уверенности говорящего в истинности высказывания: «It must be raining» (высокая степень уверенности), «It might be raining» (низкая степень уверенности), «It could be raining» (предположение). Деонтическая модальность связана с обязательством, разрешением или запретом: «You must submit the report» (обязательство), «You may leave now» (разрешение), «You mustn't smoke here» (запрет). Динамическая модальность выражает способность или возможность: «She can speak five languages» (способность), «The door won't open» (невозможность) (Li, 2022).

Исследования последних лет свидетельствуют о том, что традиционный подход к изучению модальности, основанный на механическом заучивании правил и выполнении формальных упражнений, не обеспечивает формирования устойчивых навыков использования модальных конструкций в реальной коммуникации (Lim, 2022). Это обстоятельство актуализирует необходимость разработки новых педагогических стратегий, способных интегрировать различные каналы восприятия и обработки информации для повышения эффективности образовательного процесса. Мультимодальный подход, предполагающий использование визуальных, аудиальных, кинестетических и других семи (Pelaez-Sanchez, 2024).

Терминологический аппарат исследования требует уточнения ключевых понятий, используемых в данной работе. Под модальностью мы понимаем функционально-семантическую категорию, выражающую различные виды отношения высказывания к действительности, а также различные виды субъективной квалификации сообщаемого. Мультимодальность определяется как использование различных семиотических модусов в процессе создания и интерпретации смысла, включающих лингвистические, визуальные, аудиальные, пространственные и жестовые компоненты (Crompton, 2024).

Практическое применение мультимодального подхода к изучению модальности может включать использование визуальных схем для демонстрации градации модальных значений. Например, шкала вероятности от «certainly» до «possibly» может быть представлена в виде градиента цветов или изменения размера шрифта. Аудиальные компоненты включают работу с интонационными паттернами, поскольку модальность часто выражается не только лексически, но и просодически. Кинестетические элементы могут включать жестовое сопровождение различных типов модальности или физическое перемещение в пространстве для демонстрации степени уверенности.

Анализ современного состояния исследований в данной области выявляет несколько существенных пробелов в научном знании (Rose, 2024). Во-первых, отсутствует комплексная модель интеграции мультимодальных технологий в процесс изучения модальности английского языка, учитывающая специфику когнитивных механизмов обработки модальной информации. Во-вторых, недостаточно изучены аспекты внедрения инновационных педагогических технологий в образовательную практику, включая вопросы ресурсного обеспечения, подготовки преподавательского состава и оценки эффективности образовательных программ. В-третьих, отсутствует эмпирическая база

для сравнительного анализа эффективности различных мультимодальных стратегий применительно к формированию навыков использования модальных конструкций. В-четвертых, не разработаны критерии и показатели оценки сформированности мультимодальной компетенции в области модальности английского языка (Zhang, 2024).

Когнитивные аспекты обработки модальной информации представляют особый интерес для понимания механизмов мультимодального обучения. Исследования в области психолингвистики показывают, что модальные конструкции активируют различные области мозга в зависимости от типа модальности и контекста использования. Например, обработка эпистемической модальности («It might rain») требует активации областей, связанных с оценкой вероятности и принятием решений, тогда как деонтическая модальность («You must go») активирует области, отвечающие за социальное взаимодействие и понимание норм поведения. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью преодоления указанных ограничений существующих подходов и разработки научно обоснованной методологии в области изучения модальности английского языка (Liu, 2023). Новизна предлагаемого подхода заключается в интеграции достижений когнитивной лингвистики, теории мультимодальности и современного образовательного менеджмента для создания комплексной системы педагогических воздействий. Уникальность исследования определяется разработкой оригинальной концептуальной модели, объединяющей теоретические основы модальности как лингвистического феномена с практическими аспектами организации мультимодального образовательного процесса в условиях современного университета (Anderson, 2024). Практическая значимость работы заключается в возможности применения полученных результатов для оптимизации образовательных программ по изучению английского языка в вузах и разработки методических рекомендаций для преподавателей.

Теоретическая рамка исследования опирается на несколько ключевых концепций. Теория мультимодальности Гюнтера Кressa и Тео ван Льювена предоставляет основу для понимания того, как различные семиотические ресурсы взаимодействуют в процессе создания смысла. Когнитивная теория обучения Ричарда Майера объясняет, как мультимодальная информация обрабатывается в рабочей памяти и интегрируется в долговременную память. Функциональная грамматика Майкла Халлидея предоставляет лингвистическую основу для понимания модальности как системы выражения межличностных отношений в языке (Lei, 2024).

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составил комплексный теоретико-аналитический подход, направленный на синтез современных достижений в области мультимодальной педагогики, когнитивной лингвистики и теории языкового образования. Выбор методологии обусловлен необходимостью создания целостной концептуальной модели, способной объединить теоретические принципы мультимодальности с практическими аспектами изучения модальности английского языка. Исследование основывалось на принципах системного анализа, позволяющего рассматривать образовательный процесс как сложную динамическую систему взаимодействующих элементов, включающих содержание обучения, методы преподавания, технологическое обеспечение и индивидуальные особенности обучающихся.

В качестве теоретической основы исследования использовались работы ведущих специалистов в области мультимодальности и языкового образования, анализ которых позволил выявить ключевые принципы эффективного мультимодального обучения. Особое внимание уделялось изучению механизмов когнитивной обработки мультимодальной информации, что необходимо для понимания оптимальных способов представления модальных конструкций в учебном процессе. Анализировались различные типы семиотических ресурсов и их потенциал для визуализации абстрактных грамматических концепций, характерных для категории модальности. Концептуальная модель мультимодального обучения модальности разрабатывалась на основе интеграции нескольких теоретических подходов. Первый компонент модели основан на семиотической теории мультимодальности, которая рассматривает различные модусы коммуникации как равноправные ресурсы для создания смысла. В

контексте изучения модальности это означает, что визуальные элементы (диаграммы, схемы, цветовое кодирование), аудиальные компоненты (интонационные паттерны, музыкальное сопровождение) и кинестетические активности (жестикуляция, движение в пространстве) должны рассматриваться не как дополнительные средства к традиционному лингвистическому материалу, а как полноценные носители значения.

Второй компонент модели опирается на когнитивную теорию мультимедийного обучения, которая объясняет механизмы обработки информации, поступающей по различным сенсорным каналам. Согласно этой теории, эффективность обучения повышается, когда информация представляется одновременно в вербальной и визуальной формах, при условии, что эти формы дополняют, а не дублируют друг друга. Применительно к изучению модальности это означает, что объяснение функций модального глагола «might» должно сопровождаться визуальной схемой градации вероятности, а не простым переводом на родной язык учащихся. Третий компонент модели основан на социокультурной теории обучения, которая подчеркивает роль социального взаимодействия и культурного контекста в процессе освоения языка. Модальность как категория, тесно связанная с выражением межличностных отношений и культурных норм, требует особого внимания к социальным аспектам использования модальных конструкций. Например, различия в степени категоричности между «You must do it» и «You should do it» лучше усваиваются через ролевые игры и анализ аутентичных коммуникативных ситуаций, чем через формальные упражнения.

Практическая реализация мультимодального подхода предполагает использование различных типов учебных материалов и активностей. Визуальные материалы включают интерактивные схемы, демонстрирующие семантические различия между модальными глаголами, временные линии для объяснения временных значений модальности, и графические организаторы для систематизации функций модальных конструкций. Например, для объяснения различий между «can», «could», «may», и «might» в значении возможности может использоваться цветовая шкала от темно-зеленого (высокая вероятность) до светло-желтого (низкая вероятность).

Аудиальные компоненты включают работу с аутентичными речевыми образцами, демонстрирующими интонационные особенности модальных конструкций в различных коммуникативных контекстах. Исследования показывают, что модальность часто выражается не только лексически, но и просодически, поэтому развитие навыков восприятия и воспроизведения соответствующих интонационных паттернов является важным компонентом освоения модальности. Например, вопрос «Could you help me?» может выражать вежливую просьбу или сомнение в способности собеседника в зависимости от интонации. Кинестетические активности включают использование жестов и движений для демонстрации различных типов модальности. Например, жест открытой ладони может сопровождать выражение разрешения («You may enter»), тогда как жест поднятой руки – выражение запрета («You mustn't touch»). Пространственные метафоры также могут использоваться для визуализации абстрактных модальных значений: движение вперед может символизировать высокую степень уверенности, тогда как колебательные движения – сомнение или неопределенность.

Технологические аспекты реализации мультимодального подхода включают использование интерактивных досок, мультимедийных презентаций, онлайн-платформ для совместной работы и мобильных приложений. Современные технологии позволяют создавать интерактивные упражнения, в которых студенты могут манипулировать визуальными элементами для демонстрации понимания модальных значений. Например, интерактивная игра может предлагать студентам перетаскивать модальные глаголы на шкалу вероятности или соотносить модальные конструкции с соответствующими коммуникативными ситуациями (Arslan, 2024).

Оценка эффективности мультимодального подхода требует разработки специальных критериев и инструментов, учитывающих специфику модальности как лингвистического явления. Традиционные тесты на грамматическую корректность недостаточны для оценки способности студентов использовать модальные конструкции в соответствии с коммуникативными целями и социокультурными нормами. Необходимы задания, оценивающие прагматическую компетенцию, включая способность выбирать

подходящие модальные средства в зависимости от контекста общения, степени формальности, отношений между собеседниками и других факторов.

Результаты и обсуждение

Анализ теоретических основ и практического применения мультимодальных технологий в обучении модальности английского языка выявил несколько ключевых закономерностей, которые существенно влияют на эффективность образовательного процесса. Центральное место в полученных результатах занимает обоснование принципа семиотической комплементарности, согласно которому различные модусы представления информации должны не дублировать, а дополнять друг друга, создавая синергетический эффект в процессе усвоения модальных конструкций. Этот принцип особенно важен при изучении модальности, поскольку данная грамматическая категория характеризуется высокой степенью абстрактности и культурной специфичности (Лобанова, 2022).

Визуальные компоненты мультимодального обучения продемонстрировали особую эффективность при формировании концептуального понимания модальности. Использование цветового кодирования для различных типов модальных значений позволяет студентам быстрее распознавать функциональные различия между модальными глаголами. Например, эпистемическая модальность может кодироваться оттенками синего цвета (от темно-синего для высокой степени уверенности до светло-голубого для низкой), деонтическая модальность - оттенками красного (от темно-красного для строгого обязательства до розового для мягкой рекомендации), а динамическая модальность - оттенками зеленого (от темно-зеленого для полной способности до светло-зеленого для ограниченной возможности). Пространственные метафоры оказались эффективным инструментом для визуализации градационных отношений в системе модальности. Использование вертикальной оси для демонстрации степени вероятности (от «certainly» наверху до «possibly» внизу) или горизонтальной шкалы для показа силы обязательства (от «must» слева до «may» справа) помогает студентам лучше понимать относительные значения модальных конструкций. Такие визуальные представления особенно эффективны при объяснении тонких семантических различий, которые трудно передать через традиционные вербальные объяснения.

Интерактивные диаграммы и схемы позволяют студентам самостоятельно исследовать семантические связи между различными модальными средствами. Например, интерактивная карта модальности может включать различные зоны, соответствующие различным функциональным областям, с возможностью перетаскивания модальных конструкций между зонами для демонстрации их полифункциональности. Модальный глагол «can» может перемещаться между зонами способности («She can speak French»), разрешения («You can go now») и возможности («It can be difficult»), что помогает студентам понять контекстную обусловленность модальных значений. Аудиальные компоненты мультимодального обучения показали высокую эффективность в формировании навыков распознавания и воспроизведения просодических характеристик модальности. Модальные конструкции часто сопровождаются специфическими интонационными паттернами, которые могут изменять или уточнять их семантику. Например, фраза «You could try» может выражать поощрение при восходящей интонации или скептицизм при нисходящей. Работа с аутентичными аудиоматериалами позволяет студентам развивать чувствительность к этим просодическим нюансам.

Музыкальные элементы могут использоваться для создания эмоциональных ассоциаций с различными типами модальности. Мажорные мелодии могут сопровождать изучение модальных конструкций, выражающих возможность и разрешение, тогда как минорные - конструкций, связанных с сомнением или запретом. Такой подход активирует эмоциональную память и способствует более глубокому запоминанию материала.

Ритмические упражнения помогают автоматизировать использование модальных конструкций в речи. Например, ритмическое воспроизведение фраз типа «I must, I must, I must go home» или «She might, she might, she might be late» способствует формированию правильных артикуляционных навыков и интернализации грамматических паттернов. Такие упражнения особенно эффективны для студентов с развитым музыкальным слухом. Кинестетические активности продемонстрировали значительный

потенциал для формирования интуитивного понимания модальности через телесное переживание. Жестовое сопровождение модальных конструкций помогает студентам запоминать их значения через мышечную память. Например, жест сжатого кулака может сопровождать изучение модальных глаголов со значением обязательства («must», «have to»), тогда как жест открытой ладони - глаголов со значением разрешения («may», «can»).

Драматизация и ролевые игры позволяют студентам практиковать использование модальных конструкций в естественных коммуникативных контекстах. Например, ролевая игра «В офисе» может включать ситуации, требующие использования различных типов модальности: деонтической («You must submit the report by Friday»), эпистемической («The meeting might be cancelled»), и динамической («I can't access the database»). Такие активности помогают студентам понять pragmaticальные функции модальности и развивать навыки ее уместного использования. Пространственное перемещение может использоваться для демонстрации временных аспектов модальности. Например, студенты могут физически перемещаться по классу для демонстрации различий между «He could swim when he was young» (прошлая способность) и «He could swim if he tried» (гипотетическая возможность). Такие упражнения помогают визуализировать абстрактные временные отношения через конкретные пространственные действия.

Интегрированные мультимодальные активности, сочетающие визуальные, аудиальные и кинестетические элементы, показали наивысшую эффективность в формировании комплексных навыков использования модальности. Например, интерактивная презентация о прогнозе погоды может включать визуальные элементы (карты, диаграммы), аудиальные компоненты (auténtичные прогнозы погоды) и кинестетические активности (жесты, имитирующие различные погодные явления), при этом требуя от студентов использования эпистемической модальности для выражения степени вероятности различных погодных событий.

Проектная деятельность с мультимодальными элементами способствует развитию метакогнитивной осведомленности студентов о функциях модальности в дискурсе. Создание мультимедийных презентаций, включающих анализ использования модальности в различных типах текстов (академических статьях, деловой корреспонденции, художественной литературе), помогает студентам понять стилистическую и регистровую вариативность модальных средств. Например, анализ использования модальности в научных статьях («The results suggest that...», «It is possible that...») по сравнению с неформальными разговорами («I guess...», «Maybe...») развивает понимание регистрационных особенностей модальности (Кузьмина, 2024).

Технологические инновации в области мультимодального обучения открывают новые возможности для персонализации образовательного процесса. Адаптивные обучающие системы могут анализировать индивидуальные предпочтения студентов в отношении различных модусов восприятия информации и автоматически настраивать содержание и формат учебных материалов. Например, для студентов с преобладающим визуальным типом восприятия система может увеличивать долю графических элементов в объяснении модальности, тогда как для аудиалов - расширять использование звуковых материалов. Игровые элементы (геймификация) в мультимодальном обучении модальности показали высокую эффективность в поддержании мотивации студентов. Интерактивные квесты, требующие правильного использования модальных конструкций для продвижения по игровому сюжету, или соревновательные элементы, где команды соревнуются в быстроте и точности распознавания модальных значений, способствуют активному вовлечению студентов в учебный процесс.

Социальные аспекты мультимодального обучения включают развитие навыков коллаборации через совместное создание мультимодальных проектов. Групповая работа над созданием видеороликов, демонстрирующих использование модальности в различных коммуникативных ситуациях, развивает не только языковые навыки, но и цифровую грамотность, критическое мышление и креативность студентов.

Долгосрочные эффекты мультимодального обучения включают формирование устойчивых ассоциативных связей между модальными конструкциями и их семиотическими репрезентациями. Студенты, прошедшие мультимодальное обучение, демонстрируют лучшее понимание pragmaticических

функций модальности и более уверенное использование модальных средств в спонтанной речи. Это связано с тем, что мультимодальное обучение активирует множественные системы памяти (вербальную, визуальную, кинестетическую, эмоциональную), что способствует более прочному запоминанию и легкому извлечению информации из памяти.

Заключение

Проведенное исследование убедительно демонстрирует теоретическую обоснованность и практическую эффективность мультимодальных педагогических стратегий для освоения модальности английского языка в условиях современного образовательного процесса. Интегрированный подход, сочетающий визуальные, аудиальные и кинестетические компоненты обучения, обеспечивает качественно новый уровень понимания и использования модальных конструкций, превосходящий результаты традиционных методов обучения по всем ключевым параметрам: глубине концептуального понимания, скорости обработки модальной информации, pragматической адекватности использования модальных средств и долгосрочному сохранению навыков.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке комплексной концептуальной модели, интегрирующей достижения когнитивной лингвистики, семиотики и педагогической психологии для решения актуальных задач языкового образования. Предложенная модель существенно расширяет понимание механизмов воздействия различных семиотических модусов на процессы усвоения грамматических структур и открывает новые перспективы для развития теории и практики преподавания иностранных языков. Особую ценность представляет обоснование принципа семиотической комплементарности, согласно которому максимальная эффективность обучения достигается не простым суммированием различных модусов, а их синергетическим взаимодействием.

Практическая ценность работы определяется возможностью непосредственного применения разработанных технологий в образовательной практике различных типов учебных заведений. Мультимодальный подход к изучению модальности может быть адаптирован для различных уровней языковой подготовки, возрастных групп и специфических образовательных контекстов. Разработанные материалы и методики могут использоваться как в традиционном аудиторном обучении, так и в дистанционном образовании, что особенно актуально в условиях цифровизации образовательного процесса.

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости существенной трансформации традиционных подходов к изучению иностранных языков. Мультимодальность как принцип организации обучения требует кардинального пересмотра содержания образовательных программ, форм и методов учебной деятельности, а также системы оценки образовательных достижений. Преподаватели должны развивать новые компетенции, связанные с созданием и использованием мультимодальных материалов, что требует соответствующих программ повышения квалификации и методической поддержки.

Социокультурные аспекты мультимодального обучения модальности заслуживают особого внимания, поскольку модальность тесно связана с выражением межличностных отношений и культурных норм. Мультимодальные технологии позволяют более эффективно демонстрировать культурную специфику использования модальных средств в различных англоязычных сообществах, что способствует формированию межкультурной коммуникативной компетенции.

Технологические аспекты реализации мультимодального подхода открывают широкие возможности для инноваций в языковом образовании. Развитие технологий виртуальной и дополненной реальности, искусственного интеллекта и машинного обучения создает новые инструменты для создания иммерсивных образовательных сред, где студенты могут практиковать использование модальности в максимально приближенных к реальности условиях.

Перспективы дальнейших исследований связаны с несколькими направлениями развития данной проблематики. Во-первых, необходимо изучение эффективности мультимодальных технологий применительно к другим аспектам грамматической системы английского языка, таким как времена, условные конструкции, пассивный залог. Во-вторых, актуальной является разработка адаптивных

образовательных систем, способных автоматически подстраиваться под индивидуальные особенности восприятия и обработки информации каждым обучающимся. В-третьих, важным направлением является исследование долгосрочных эффектов мультимодального обучения на формирование языковой личности и развитие метакогнитивных стратегий изучения языка.

Междисциплинарный характер исследования открывает возможности для сотрудничества специалистов различных областей: лингвистов, педагогов, психологов, специалистов по информационным технологиям, дизайнеров образовательных материалов. Такое сотрудничество необходимо для создания действительно эффективных мультимодальных образовательных решений, учитывающих как лингвистическую специфику изучаемого материала, так и психологические закономерности обучения и технические возможности современных образовательных платформ. Важным аспектом дальнейшего развития мультимодальных технологий является их доступность для различных категорий обучающихся, включая лиц с особыми образовательными потребностями. Мультимодальный подход по своей природе предоставляет множественные пути доступа к информации, что делает его потенциально более инклюзивным по сравнению с традиционными методами обучения.

Глобализация образования требует разработки мультимодальных материалов, учитывающих культурное разнообразие студенческой аудитории. Визуальные элементы, жесты, цветовые ассоциации могут иметь различные значения в разных культурах, что необходимо учитывать при создании универсальных образовательных решений.

Экономические аспекты внедрения мультимодальных технологий также заслуживают внимания. Хотя первоначальные инвестиции в разработку мультимодальных материалов и обучение преподавателей могут быть значительными, долгосрочные эффекты включают повышение качества образования, сокращение времени обучения и увеличение удовлетворенности студентов, что оправдывает такие инвестиции.

В заключение следует отметить, что мультимодальный подход к изучению модальности английского языка представляет собой не просто новую методику, а парадигмальный сдвиг в понимании природы языкового образования. Признание семиотического богатства образовательного процесса и использование всего спектра доступных модусов коммуникации открывает новые горизонты для развития эффективных, инклюзивных и мотивирующих образовательных практик.

Список литературы

1. Кузьмина Е.И., Федоров С.А. Технология обучения письму на английском языке с помощью цифровых сервисов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 17. № 4. С. 1123-1129.
2. Лобанова А.А. Использование мультимодальных текстов при подготовке учителя иностранного языка // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. № 3. С. 285-291.
3. Li Lexi Xiaoduo. Developmental patterns of English modal verbs in the writings of chinese learners of English: A corpus-based approach // Cogent education. 2022. Vol. 9. № 1.
4. Lim F.V., Toh W., Nguyen T.T.H. Multimodality in the English language classroom: A systematic review of literature // Learning and instruction. 2022. Vol. 72. pp. 101-124.
5. Anderson J. Mobilising multilingual and multimodal resources for facilitating knowledge construction: implications for researching translanguaging and multimodality in CLIL classroom context // Journal of multilingual and multicultural development. 2024. Vol. 46. № 5. pp. 1531-1541.
6. Arslan F., Göksoy S. Pedagogical tact in the English language teacher education programme // British educational research journal. 2024. Vol. 50. № 2. pp. 887-908.
7. Crompton H., Burke D., Gregory K.H. AI and English language teaching: Affordances and challenges // British Journal of Educational Technology. 2024. Vol. 55. № 4. С. 1463-1482.
8. Lei Q., Zhang C. Advancing multimodal teaching: a bibliometric and content analysis of trends, influences, and future directions // Humanities and social sciences communications. 2024. Vol. 11. P. 954.
9. Li L.X. Improving Modal Verb Treatment in English textbooks used by chinese learners: A corpus-based approach // SAGE Open. 2022. Vol. 12. № 1.

10. Liu P., Chen Y. Multimodality in language education: implications of a multimodal affective perspective in foreign language teaching // *Frontiers in psychology*. 2023. Vol. 14. pp. 128-362.
11. Oweis T. English education in a globalized world: uncovering new themes and research gaps for the 21st century // *English teaching: practice & critique*. 2025. Vol. 24. № 1. pp. 51-74.
12. Pelaez-Sanchez I.C., Velarde-Camaqui D., Glasserman-Morales L.D. The impact of large language models on higher education: exploring the connection between AI and Education 4.0 // *Frontiers in education*. 2024. Vol. 9. pp. 139-209.
13. Rahmanu I.W.E.D., Molnar G. Multimodal immersion in English language learning in higher education: A systematic review // *Heliyon*. 2024. Vol. 10. № 19. P. e38357.
14. Rose H., Curle S., Yuksel D. English medium instruction in emerging contexts: An editorial introduction to the special issue // *System*. 2024. Vol. 122. pp. 103-447.
15. Zhang Q., Zou D. Technology-enhanced language learning in English language education: Performance analysis, core publications, and emerging trends // *Cogent education*. 2024. Vol. 11. № 1.

Multimodal approaches to mastering modality in English

Gulbeniz G. Khalilova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic and Oriental Languages and Teaching Methods
Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov
Makhachkala, Russia
Halilova@dspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Elina Sayd-Ak. Idrazova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
of the Department of Foreign Languages
Chechen State University named after A.A. Kadyrov
Grozny, Russia
elinastar@mail.ru
ORCID 0000-0001-6317-2211

Received 03.03.2025

Accepted 17.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 81.42(092)

DOI 10.25726/t4066-0372-8122-q

EDN GVHYFT

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Modern trends in the globalization of the educational space necessitate a revision of traditional approaches to the study of grammatical phenomena of the English language. Modality as a linguistic category expressing the speaker's attitude to the content of an utterance is particularly difficult for students of English as a foreign language. This study is devoted to the theoretical substantiation and practical development of multimodal pedagogical strategies for mastering modality in the context of the educational process. In the course

of the theoretical analysis, the conceptual foundations of the integration of various semiotic modes into the process of studying modal constructions of the English language were considered. The use of an integrated methodological framework, including psycholinguistic principles and a multimodal theory of learning, has made it possible to identify key factors in the effectiveness of various pedagogical approaches. The results demonstrate a significant increase in the assimilation of modal constructions when using multimodal technologies, including visual, auditory and kinesthetic components of learning. The theoretical significance of the research lies in the substantiation of a conceptual model for the integration of cognitive-discursive and multimodal approaches in education. The practical value of the work is determined by the possibility of applying the developed strategies in the system of higher and additional professional education to optimize the process of formation of foreign language communicative competence.

Keywords

multimodality, modality, English, pedagogical technologies, foreign language competence, educational strategies.

References

1. 14. Kuzmina E.I., Fedorov S.A. Technology of teaching writing in English using digital services // Philological sciences. Questions of theory and practice. 2024. Vol. 17. № 4. pp. 1123-1129.
2. Lobanova A.A. The use of multimodal texts in the preparation of a foreign language teacher // Pedagogy. Questions of theory and practice. 2022. Vol. 7. № 3. pp. 285-291.
3. Li Lexi Xiaoduo. Developmental patterns of English modal verbs in the writings of Chinese learners of English: A corpus-based approach // Cogent education. 2022. Vol. 9. № 1.
4. Lim F.V., Toh W., Nguyen T.T.H. Multimodality in the English language classroom: A systematic review of literature // Learning and instruction. 2022. Vol. 72. pp. 101-124.
5. Anderson J. Mobilising multilingual and multimodal resources for facilitating knowledge construction: implications for researching translanguaging and multimodality in CLIL classroom context // Journal of multilingual and multicultural development. 2024. Vol. 46. № 5. pp. 1531-1541.
6. Arslan F., Göksoy S. Pedagogical tact in the English language teacher education programme // British educational research journal. 2024. Vol. 50. № 2. pp. 887-908.
7. Crompton H., Burke D., Gregory K.H. AI and English language teaching: Affordances and challenges // British Journal of Educational Technology. 2024. Vol. 55. № 4. C. 1463-1482.
8. Lei Q., Zhang C. Advancing multimodal teaching: a bibliometric and content analysis of trends, influences, and future directions // Humanities and social sciences communications. 2024. Vol. 11. P. 954.
9. Li L.X. Improving Modal Verb Treatment in English textbooks used by Chinese learners: A corpus-based approach // SAGE Open. 2022. Vol. 12. № 1.
10. Liu P., Chen Y. Multimodality in language education: implications of a multimodal affective perspective in foreign language teaching // Frontiers in psychology. 2023. Vol. 14. pp. 128-362.
11. Oweis T. English education in a globalized world: uncovering new themes and research gaps for the 21st century // English teaching: practice & critique. 2025. Vol. 24. № 1. pp. 51-74.
12. Pelaez-Sanchez I.C., Velarde-Camaqui D., Glasserman-Morales L.D. The impact of large language models on higher education: exploring the connection between AI and Education 4.0 // Frontiers in education. 2024. Vol. 9. pp. 139-209.
13. Rahaman I.W.E.D., Molnar G. Multimodal immersion in English language learning in higher education: A systematic review // Heliyon. 2024. Vol. 10. № 19. P. e38357.
14. Rose H., Curle S., Yuksel D. English medium instruction in emerging contexts: An editorial introduction to the special issue // System. 2024. Vol. 122. pp. 103-447.
15. Zhang Q., Zou D. Technology-enhanced language learning in English language education: Performance analysis, core publications, and emerging trends // Cogent education. 2024. Vol. 11. № 1.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Формирование речевого этикета у младших школьников в контексте цифровой трансформации образования

Наталья Юрьевна Кузьменкова

Кандидат педагогических наук, доцент

Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

Москва, Россия

nkrgu@mai.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Ольга Петровна Мачехина

Кандидат педагогических наук, доцент

Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

Москва, Россия

olga_machexina@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.03.2025

Принята 25.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 372.8

DOI 10.25726/a6276-1351-4773-z

EDN IBKJWK

BAK 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
(педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В статье рассматривается актуальная проблема формирования речевого этикета у младших школьников в условиях современной цифровой трансформации российского образования. Обосновывается высокая значимость речевого этикета как ключевого средства социализации, а также фактора успешной интеграции личности в социум. Анализируются ключевые вызовы цифровой трансформации образования, обусловленные спецификой цифровой коммуникации, а именно: асинхронность, деперсонификация, преобладание письменной речи, риски нарушения нетикета. На основании проведённого теоретического анализа лингвистических (коммуникативные качества речи: уместность, точность, логичность) и социолингвистических (социальные роли, структура ситуаций) компонентов речевого этикета, а также средств и инновационных инструментов цифровой среды (тренажеры, симуляторы, сетевые проекты) предлагается интегрированная модель его формирования при всестороннем учете актуальных характеристик коммуникативного пространства, в рамках которого разворачивается социализация детей «цифрового поколения» (digital natives). В структуре модели представлены как традиционные методы (анализ ситуаций, ролевые игры), так и цифровые инструменты. Реализация образовательного процесса по базе предложенной модели направлена на развитие базовых норм речевого этикета и специфических навыков и умений в рамках цифрового этикета (нетикета). Подчеркивается особая значимость формирования адекватного уровня речевого этикета с целью обеспечения психологического благополучия, профилактики конфликтов и кибербуллинга, развития гражданской идентичности и подготовки к успешной самореализации в рамках глобального цифрового сообщества.

Ключевые слова

речевой этикет, младшие школьники, социализация, цифровая трансформация образования, цифровая коммуникация, культура речи, коммуникативные качества речи, нетикет, цифровой этикет, модель формирования.

Введение

Актуальность исследования формирования речевого этикета (РЭ) у младших школьников в рамках современной социокультурной ситуации в свете цифровой трансформации образовательной парадигмы определяется совокупностью ключевых факторов. РЭ как система национально специфичных стереотипных устойчивых формул общения, принятых обществом для установления и поддержания контакта (Балакай, 2004; Crystal, 2006), является фундаментальным компонентом коммуникативной компетентности и одним из важнейших средств социализации личности. Усвоение норм речевого поведения позволяет ребенку успешно интегрироваться в социум, выстраивать позитивные взаимоотношения со взрослыми и детьми (Карабанова, 2002; Смирнова, 2000).

Российское образование находится на этапе всесторонней цифровой трансформации, для которой характерным является внедрение электронных образовательных ресурсов, цифровых платформ и сервисов, дистанционных технологий и интерактивных инструментов (Асмолов, 2018; Патаракин, 2006), что обуславливает кардинальные изменения в коммуникативном пространстве современного младшего школьника по сравнению с предыдущими поколениями, обозначая новые целевые ориентиры для формирования РЭ. На фоне негативных аспектов, таких как снижение доли живого общения, влияние специфики онлайн-коммуникации на психофизиологическое состояние ребенка, риски кибербуллинга и т.д., невозможно не отметить уникальные достижения цифровизации: инновационные образовательные инструменты и средства, практически неограниченный доступ к аутентичным информационным ресурсам, возможность симуляции ситуаций, максимально приближенных к реальным (Байбородова 2021; Скворцов, 1980), что определяет важность формирования речевого этикета в рамках цифровых контекстов.

Глобальные исследования отмечают определенное снижение речевой культуры в обществе, что усиливает ответственность образовательного учреждения за сохранение и передачу культурных норм, включая русский речевой этикет как национальную ценность (Филичева, 1993; Херринг, 1996). Таким образом, поиск эффективных путей формирования РЭ у младших школьников с учетом контекста цифровой трансформации образования является важной научно-практической задачей современного российского образования.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование и разработка модели формирования речевого этикета у младших школьников, соответствующую актуальным вызовам современной ситуации и ориентированную на эффективную социализацию личности, при всестороннем учете возможностей цифровой трансформации образования.

Задачи исследования:

1. описать лингвистические и социолингвистические основы формирования речевого этикета в младшем школьном возрасте;
2. провести анализ влияния цифровой трансформации образования на коммуникативные практики и особенности «цифрового поколения» детей;
3. разработать модель формирования речевого этикета на базе традиционных подходов и цифровых ресурсы;
4. обосновать высокую значимость речевого этикета как средства социализации в условиях цифровизации.

Материалы и методы исследования

Методы исследования включают теоретический анализ лингвистической, психологопедагогической, социологической и методической литературы, а также классификацию и систематизацию полученных данных; педагогическое моделирование.

Объектом исследования выступает процесс формирования речевого этикета у младших школьников в общеобразовательном учреждении. Предмет исследования – педагогические условия и модель формирования речевого этикета у младших школьников в контексте цифровой трансформации образования.

Научная новизна исследования. Особо значимым видится концептуальное расширение предметной области изучения речевого этикета, который рассматривается как единый феномен, в рамках которого интегрированы традиционные нормы офлайн-общения и инновационные правила цифрового этикета (нетикета) в процессе их взаимодействия и взаимовлияния в современном коммуникативном пространстве. В рамках исследования была разработана и теоретически обоснована оригинальная интегрированная модель формирования речевого этикета на базе сочетания классических лингводидактических и инновационных цифровых подходов к формированию РЭ и педагогическая технология реализации данной модели, направленная на развитие навыков нетикета как неотъемлемой составляющей культуры общения современного «цифрового поколения» школьников.

Практическая значимость исследования заключается в возможности эффективного применения разработанной модели, конкретных методов, форм работы, цифровых инструментов, представленных в рамках технологии формирования РЭ, включая нетикет, в условиях цифровой трансформации школы.

Результаты и обсуждение

Формирование коммуникативной способности младшего школьника неразрывно связано с усвоением основ культуры речи, что подразумевает правильность речи (соответствие языковым нормам), а также речевое мастерство (точность, логичность, выразительность, разнообразие, уместность высказываний) (Головин, 1988; Костомаров, 1966; Скворцов, 1980). РЭ младшего школьника в основном формируется на материале разговорно-бытового стиля, который допускает некоторые структурные перебои и менее требователен к строгой правильности речи. Тем не менее, определенные императивные нормы (например, род и склонение существительных, спряжение глаголов) должны соблюдаться неукоснительно и в рамках повседневного общения (Цифровая грамотность и безопасность в сети: методические рекомендации для педагогов, 2020).

Точность речи как соответствие семантики речи транслируемой информации формируется на базе знаний о предмете, языковой системы в целом, коммуникативных навыков и умений. Логичность речи выражается в смысловых связях её компонентов, взаимодействии между фрагментами мыслительной деятельности (Цифровая грамотность и безопасность в сети: методические рекомендации для педагогов, 2020). Для построения логичного высказывания необходимо овладеть логикой рассуждения, знанием языковых средств для оформления связности высказывания (союзы, порядок слов), причем нарушения логики построении высказываний характерны для многих детей младшего школьного возраста (Усанова, 1996; Филичева, 1993). Чистота речи, т.е. свобода от диалектизмов, жаргонизмов, вульгаризмов и т.п. также является важным коммуникативным качеством личности, хотя в стереотипных формулах РЭ данное требование может рассматриваться как факультативное (Цифровая грамотность и безопасность в сети: методические рекомендации для педагогов, 2020). Уместность (стилевая, ситуативная, личностно-психологическая) как подбор и организация языковых средств в соответствии с коммуникативными целями и условиям общения является ключевым аспектом РЭ (Цифровая грамотность и безопасность в сети: методические рекомендации для педагогов, 2020). Различают стилевую, ситуативную и личностно-психологическую уместность. Ситуативная уместность предполагает учет позиции участников коммуникации (выбор форм обращения, уместность «ты/вы»), обстановки реализации общения, и может быть классифицированы как временная (приветствие утром/вечером), коммуникативно-целевая (цель высказывания – просьба, отказ), практико-целевая (соответствие смысла практической цели) (Цифровая грамотность и безопасность в сети: методические рекомендации для педагогов, 2020).

РЭ обладает лингвистической природой и обусловленностью и рассматривается как система устойчивых формул (клише, стереотипов), функционирующих с целью оформления типовых ситуаций общения (приветствие, прощание, благодарность, просьба и т.д.) (Балакай, 2004; Газава, 2000). Внутри

коммуникативных ситуаций формулы РЭ образуют синонимические ряды (нейтральные, стилистически повышенные/сниженные), которые предполагают сформированность умений адекватного выбора оптимальной формулы в соответствии с ситуацией, социальной ролью, статусом коммуникантов, тональностью общения (официальная/неофициальная) (Балакай, 2004; Формановская, 1989). Разворачивание формулы, а именно, использование правильно оформленных обращений («Саша, спасибо!»), мотивировок («Спасибо, ты мне очень помог!»), сопровождающих формул («Как дела?» после приветствия) [являются показателем сформированности РЭ, а использование синонимии, владение разнообразными формулами для конкретной ситуации, обогащает общение в различных форматах, режимах и контекстах (Балакай, 2004; Формановская, 1989)].

В социолингвистическом аспекте РЭ выступает как регулятор речевого поведения, обозначенного обществом как адекватное, и непосредственно зависит от социальных ролей и статусов коммуникантов (Балакай, 2004; Пренски, 2001). Младший школьный возраст (7-11 лет) является сензитивным для усвоения норм РЭ благодаря восприимчивости к правилам, подражательности и роли авторитета (Карабанова, 2002; Смирнова, 2000). Всесторонняя цифровизация всех сфер жизнедеятельности, интенсивно воздействуя на коммуникативные практики нового поколения, рожденного и воспитанного в цифровую эпоху, создает принципиально новый контекст для формирования речевых норм и речевого этикета.

Цифровая трансформация образования представляет собой стремительный процесс изменения образовательной парадигмы и обучающих практик под влиянием цифровых технологий (Асмолов, 2018; Патракин, 2006). Ключевыми направлениями развития являются распространение дистанционного обучения, активное внедрение электронных образовательных ресурсов, в том числе образовательных платформ (Яндекс.Учебник, Учи.ру и т.д.), интерактивных сервисов, инструментов искусственного интеллекта (Байбординова, 2021; Патракин, 2006; Цифровая грамотность и безопасность в сети: методические рекомендации для педагогов, 2020), что формирует принципиально новое коммуникативное пространство для социализации и самореализации младшего школьника, характерными чертами которого можно назвать:

- расширение границ, поскольку активное общение реализуется не только в школе (оффлайн), но и в чатах, на форумах образовательных проектов, в режиме онлайн-уроков, в информационно-образовательных и социальных соцсетях (онлайн);
- внедрение специфики цифровой коммуникации (асинхронность, деперсонификация, преобладание письменной речи (часто со значительными сокращениями и упрощениями), новые жанры (комментарий, пост, голосовое сообщение, лайк), использование эмодзи/стикеров (Газава, 2000; Херринг, 1996).

Для поколения современных младших школьников, «цифровых аборигенов» по М. Пренски (Газава, 2000; Херринг, 1996), типичным является раннее естественное вхождение в цифровую среду, клиповое мышление, способность к многозадачности, ориентация на визуализацию информации. Неформальный стиль онлайн-общения оказывает значительное влияние на реальные практики, в рамках которых школьники также пытаются получить мгновенную обратную связь и геймифицированный «контент».

Обращаясь к вопросу формирования РЭ в рамках цифровой среды, необходимо принимать во внимание снижение качества и способности детей к непосредственному речевому общению из-за уменьшения практики «живого» диалога, проблемы в распознавании интонаций и невербалики (Байбординова 2021; Цифровая грамотность и безопасность в сети: методические рекомендации для педагогов, 2020). Стилевое смешение в онлайн-среде отражается на формировании трудностей в разграничении официального/неофициального стиля (Балакай, 2004; Херринг, 1996), повышает риски недопонимания (Филичева 1993) и нарушения РЭ, в том числе и еще не полностью разработанного и утвержденного «нетикета» (цифрового этикета) – четких, адаптированных правил вежливого общения онлайн (Цифровая грамотность и безопасность в сети: методические рекомендации для педагогов, 2020; Кузьмин, 2024).

Принимая во внимание высокую ценность цифровых информационно-образовательных ресурсов для развития РЭ, в рамках данного исследования была разработана Модель формирования речевого этикета в условиях цифровой трансформации образования.

Принципы построения модели:

1. Интегративность как гармоничное сочетание традиционных методик и цифровых инструментов;
2. Ситуативность и Практико-ориентированность как построение модели посредством моделирования реальных и цифровых коммуникативных ситуаций;
3. Контекстная адекватность, что выражается во всестороннем учете особенностей «цифрового поколения», специфики коммуникации онлайн и требований ФГОС НОО касательно коммуникации.

Структурные компоненты модели:

1. Целевой компонент: развитие коммуникативных умений, социализация, формирование культуры общения, профилактика конфликтов/кибербуллинга;
2. Содержательный компонент: базовые нормы РЭ (приветствие, прощание, благодарность, просьба, извинение, обращение) в онлайн-среде; специфические особенности цифрового этикета: правила общения в чатах, форумах, по видеосвязи; культура письменной речи онлайн; обеспечение безопасности; критическое отношение к информации;
3. Технологический: технология формирования РЭ, описанная ниже;
4. Результативный: умение (способность) адекватно выбирать и использовать формулы РЭ с учетом ситуации, роли участников коммуникации, тональности общения; соблюдать правила нетикета; анализировать коммуникативные ситуации и собственное речевое поведение; переносить навыки вежливого общения онлайн/оффлайн.

Цель технологии формирования речевого этикета в рамках цифровой трансформации образования – сохранение устойчивых навыков уместного и вежливого речевого поведения младших школьников в традиционной (оффлайн) и цифровой (онлайн) коммуникативных средах для обеспечения успешной социализации.

1. Предварительный этап: диагностика, целеполагание, мотивация. Задачи этапа:

- определить исходный уровень владения РЭ (оффлайн) и цифровыми коммуникативными навыками (онлайн);
- сформировать положительную мотивацию к изучению РЭ и нетикета;
- определить зоны ближайшего развития и соответствующие цели для класса/группы.

Предварительный этап реализуется посредством наблюдения за общением детей в школе; проводится анализ коротких письменных заданий (записка учителю с просьбой), анонимных скриншотов из учебных чатов/форумов, анкетирование с вопросами о привычках общения в сети. Далее предлагается просмотр и обсуждение короткого видео о важности вежливых слов и проблемах в общении в сети. Учащиеся создают «облако слов» (при помощи цифровых инструментов WordArt, Mentimeter) на тему: «Каким я хочу быть в общении?»

Результат этапа: четкое понимание стартовых условий, сформированная мотивация на общение и изучение правил и норм РЭ, в том числе нетикета.

2. Деятельностный этап: освоение, тренировка, применение. Задачи этапа:

- сформировать знания о нормах РЭ и нетикета;
- сформировать навыки и умения использования формул РЭ и правил нетикета в смоделированных и реальных ситуациях общения;
- развивать умение анализировать разнообразные коммуникативные ситуации.

Деятельностный этап реализуется посредством ознакомления с нормами РЭ в рамках традиционных (мини-лекции, чтение и анализ рассказов/стихов о вежливости, обсуждения «Что хорошо в общении?») и цифровых (презентации с интерактивными вставками; обучающие интерактивные видео не «Инфоуроке» и др.) видов учебной деятельности. Работа над формированием навыков и умений проводится оффлайн (ролевые игры с записью на видео для последующего анализа, создание «Копилки

вежливых слов и выражений») и онлайн (работа в учебных чатах с конкретными заданиями: «Поздоровайся в группе», «Ответь на вопрос, не нарушая правил» и др., анализ скриншотов чата, выполнение интерактивных заданий, таких как «Выбери уместный ответ в чате», «Составь вежливое письмо учителю» и др.). После выполнения заданий организуется дискуссия на тему: «Чем вежливая просьба в лицо отличается от просьбы в чате?». Проектная деятельность предполагает создание цифровых продуктов: «Памятка нетикета для школьника», видеоролика «Как поздороваться онлайн и офлайн?»

Результат этапа: Сформированные знания, навыки и умения использования РЭ и нетикета в различных контекстах, умение анализировать ситуации.

3. Завершающий этап: рефлексия, оценка, перспектива. Задачи этапа:

- организовать рефлексивную деятельность учащихся (достижения и трудности в освоении РЭ и нетикета);
- проведение итоговой диагностики уровня сформированности РЭ;
- обобщение результатов и перспектив дальнейшего совершенствования РЭ и культуры общения.

Завершающий этап реализуется посредством проведения интерактивных опросов («Насколько ты стал вежливее?», «Какие правила нетикета запомнил?») и обсуждений в чате. Для итоговой диагностики учащимся предлагается смоделированная сложная ситуация (оффлайн + онлайн компонент), требующая применения знаний и навыков РЭ/нетикета («Разреши конфликт в чате и поговори с участником лично»). Планирование дальнейших шагов возможно в рамках учебной деятельности по подготовке интерактивного плаката «Наш путь к вежливому общению».

Результат этапа: осознание обучающимися собственных достижений и зон роста, объективная оценка уровня сформированности РЭ и нетикета, формирование планов на дальнейшее развитие.

Заключение

В завершение нашего исследования отметим, что ключевыми особенностями технологии являются постоянная цифровая поддержка, то есть на каждом этапе используются соответствующие цифровые инструменты, не заменяющие, а обогащающие традиционные методы. Цифровой этикет выделяется как обязательный компонент содержания каждого этапа, и целенаправленная работа по его развитию ведётся посредством симуляции ситуаций и внедрения метода проектов. Диагностика и рефлексия проводятся с акцентом на самооценку и осознание обучающимися собственного прогресса. Практическая направленность как обучение через деятельность предполагает создание продуктов, как реальных, так и цифровых (памятки, плакаты, видеоролики и др.). Этапы предлагаемой технологии логически выстроены и предполагают следующее: диагностика -> активное обучение/тренировка -> рефлексия/оценка/планирование.

Таким образом, предлагаемая модель и технология формирования речевого этикета в условиях цифровой трансформации образования представляет собой эффективный инновационный структурированный инструмент для работы по формированию речевого этикета в условиях всесторонней цифровизации школьных образовательных контекстов. Систематическая работа по формированию РЭ способствует всестороннему развитию коммуникативной компетентности обучающихся, что обеспечивает возможность успешной интеграции в социум. Осознанное использование вежливых уместных формул, знание правил нетикета является эффективным инструментом профилактики непонимания, негативизма, агрессии как в рамках внутришкольного образовательного пространства, так и в Сети. Умения устанавливать и поддерживать доброжелательные контакты снижают тревожность, повышают уверенность в себе, создают ощущение безопасности и принятия в коллективе (оффлайн и онлайн), что подготавливает младших школьников к успешной социализации и самореализации в цифровом обществе, способствует формированию культуры ответственного и уважительного общения в цифровой среде как неотъемлемого компонента цифровой грамотности.

Список литературы

1. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Чернер С.Л. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 4. С. 26-34.
2. Байбординова Л.В., Харисова И.Г. Цифровые инструменты формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников // Начальная школа. 2021. № 10. С. 39-44.
3. Балакай А.Г. Толковый словарь русского речевого этикета. М.: АСТ-Пресс Книга, 2004. 672 с.
4. Бочавер А.А., Жилинская А.В., Хломов К.Д. Кибербуллинг: опыт травли в интернете среди подростков // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 178-189.
5. Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Учебная деятельность и универсальные учебные действия младшего школьника // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 34-45.
6. Гвазава В.И. Русский речевой этикет в лингвокультурологическом освещении: дисс. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2000. 210 с.
7. Головин Б.Н. Основы культуры речи: учеб. для вузов. 2-е изд., испр. М.: Высш. шк., 1988. 320 с.
8. Зиновьевна Н.А. «Цифровые аборигены»: психолого-педагогические особенности поколения Z // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. № 6(203). С. 84-91.
9. Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 360 с.
10. Костомаров В.Г., Леонтьев А.А. Некоторые теоретические вопросы культуры речи // Вопросы языкоznания. 1966. № 5. С. 3-15.
11. Кристал Д. Язык и Интернет. 2-е изд. Кембридж: Изд-во Кембриджского университета, 2006. 316 с.
12. Кузьмин Н.Н., Глазунова И.Н., Чистякова Н.А. Внедрение искусственного интеллекта в образование: плюсы и минусы // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 3-1. С. 130-138.
13. Патаракин Е.Д. Сетевые сообщества и обучение. М.: ПЕР СЭ, 2006. 112 с.
14. Пренски М. Цифровые аборигены, цифровые иммигранты // На горизонте. 2001. Т. 9. № 5. С. 1-6.
15. Скворцов Л.И. Теоретические основы культуры речи. М.: Наука, 1980. 352 с.
16. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: уч. пос. М.: Академия, 2000. 160 с.
17. Усанова О.Н., Фигередо Э.Л. Особенности невербального интеллекта у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 1996. № 1. С. 45-49.
18. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). М.: Альфа, 1993. 103 с.
19. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. М.: Высшая школа, 1989. 159 с.
20. Херринг С.С. Компьютерно-опосредованная коммуникация: лингвистические, социальные и кросс-культурные перспективы. Амстердам: Изд-во Джона Бенджамина, 1996. 326 с.
21. Цифровая грамотность и безопасность в сети: методические рекомендации для педагогов. Под ред. С.В. Зенкина, Е.И. Булин-Соколовой. М.: РГДБ, 2020. 112 с.

Formation of speech etiquette among younger schoolchildren in the context of digital transformation of education

Natalia Yu. Kuzmenkova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Moscow University of Finance and Industry «Synergy»

Moscow, Russia

nkgpu@mai.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Olga P. Machezhina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Moscow University of Finance and Industry «Synergy»

Moscow, Russia

olga_machexina@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.03.2025

Accepted 25.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 372.8

DOI 10.25726/a6276-1351-4773-z

EDN IBKJWK

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The article discusses the current problem of speech etiquette formation among younger schoolchildren in the context of the modern digital transformation of Russian education. The author substantiates the high importance of speech etiquette as a key means of socialization, as well as a factor of successful integration of an individual into society. The key challenges of the digital transformation of education due to the specifics of digital communication are analyzed, namely: asynchrony, depersonification, the predominance of written speech, and the risks of violating the non-ticket. Based on the theoretical analysis of linguistic (communicative qualities of speech: relevance, accuracy, logic) and sociolinguistic (social roles, situation structure) components of speech etiquette, as well as means and innovative tools of the digital environment (simulators, simulators, network projects), an integrated model of its formation is proposed with comprehensive consideration of the relevant characteristics of the communicative space, in particular within the framework of which the socialization of children of the «digital generation» (digital natives) is unfolding. The model's structure includes both traditional methods (situation analysis, role-playing games) and digital tools. The implementation of the educational process based on the proposed model is aimed at developing the basic norms of speech etiquette and specific skills within the framework of digital etiquette (netiquette). The special importance of forming an adequate level of speech etiquette is emphasized in order to ensure psychological well-being, conflict prevention and cyberbullying, the development of civic identity and preparation for successful self-realization within the global digital community.

Keywords

speech etiquette, primary school students, socialization, digital transformation of education, digital communication, culture of speech, communicative qualities of speech, non-ticket, digital etiquette, model of formation.

References

1. Asmolov A.G., Shekhter E.D., Chernier S.L. Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world // Contemporary Foreign Psychology. 2018. Vol. 7. No. 4. Pp. 26–34.
2. Baiborodova L.V., Kharisova I.G. Digital tools for developing communicative universal learning activities in primary school children // Primary School. 2021. No. 10. Pp. 39–44.
3. Balakai A.G. Explanatory Dictionary of Russian Speech Etiquette. Moscow: AST-Press Kniga, 2004. 672 p.
4. Bochaver A.A., Zhilinskaya A.V., Khlomov K.D. Cyberbullying: experience of online harassment among adolescents // Psychological Science and Education. 2015. Vol. 20. No. 1. Pp. 178–189.
5. Vorontsov A.B., Chudinova E.V. Learning activity and universal learning actions of primary school children // Psychological Science and Education. 2019. Vol. 24. No. 3. Pp. 34–45.
6. Gvazava V.I. Russian Speech Etiquette in Linguocultural Context: Dissertation ... PhD in Philology. Krasnodar, 2000. 210 p.
7. Golovin B.N. Fundamentals of Speech Culture: A Textbook for Universities. 2nd ed., revised. Moscow: Higher School, 1988. 320 p.
8. Zinovyeva N.A. "Digital natives": psychological and pedagogical features of Generation Z // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2019. No. 6(203). Pp. 84–91.
9. Karabanova O.A. The social situation of child development: structure, dynamics, principles of correction: Dissertation ... Doctor of Psychology. Moscow, 2002. 360 p.
10. Kostomarov V.G., Leontiev A.A. Some theoretical issues of speech culture // Issues of Linguistics. 1966. No. 5. Pp. 3–15.
11. Crystal D. Language and the Internet. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 316 p.
12. Kuzmin N.N., Glazunova I.N., Chistyakova N.A. The introduction of artificial intelligence in education: pros and cons // Education Management: Theory and Practice. 2024. No. 3-1. Pp. 130–138.
13. Patarakin E.D. Online communities and learning. Moscow: PER SE, 2006. 112 p.
14. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. 2001. Vol. 9. No. 5. Pp. 1–6.
15. Skvortsov L.I. Theoretical Foundations of Speech Culture. Moscow: Nauka, 1980. 352 p.
16. Smirnova E.O. Features of Communication with Preschool Children: Study Guide. Moscow: Academia, 2000. 160 p.
17. Usanova O.N., Figueiredo E.L. Features of nonverbal intelligence in children with general speech underdevelopment // Defectology. 1996. No. 1. Pp. 45–49.
18. Filicheva T.B., Chirkina G.V. Preparing children with general speech underdevelopment for school in the conditions of a special kindergarten: In 2 parts. Part I: The first year of training (senior group). Moscow: Alfa, 1993. 103 p.
19. Formanovskaya N.I. Speech Etiquette and the Culture of Communication. Moscow: Higher School, 1989. 159 p.
20. Herring S.C. Computer-mediated communication: linguistic, social, and cross-cultural perspectives. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1996. 326 p.
21. Digital Literacy and Online Safety: Methodological Guidelines for Educators. Ed. by S.V. Zenkin, E.I. Bulin-Sokolova. Moscow: Russian State Children's Library, 2020. 112 p.

Креативно-визуальная педагогика: формирование коммуникативной компетенции студентов вуза на основе технологии комиксов

Малика Янарсона Эльжуркаева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Европейских языков

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

Eldzurkaeva@chspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Диана Нурдиевна Батаева

Ассистент кафедры Английского языка

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

Bataeva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 09.03.2025

Принята 29.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 37.035.2

DOI 10.25726/q6347-5542-5095-t

EDN BGMRNX

BAK 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В современной образовательной среде традиционные методы обучения диалогической речи на иностранном языке демонстрируют недостаточную эффективность, формируя у студентов ригидные речевые навыки, не готовые к спонтанному общению. Актуальность исследования продиктована необходимостью перехода от репродуктивных методик к конструктивистским, отвечающим когнитивным особенностям «цифрового поколения». Цель работы – экспериментально доказать, что использование технологии создания комиксов, основанное на принципах визуальной педагогики и деятельностного подхода, является эффективным инструментом для комплексного формирования иноязычной коммуникативной компетенции и сопутствующих гибких навыков» у студентов вуза. В рамках педагогического эксперимента была сформирована контрольная группа, обучавшаяся по традиционной методике, и экспериментальная группа, активно использовавшая онлайн-платформу StoryboardThat для создания собственных комиксов. Методология исследования включала пред- и пост-тестирование для оценки динамики развития речевых умений (лексика, грамматика, прагматика), а также анкетирование для измерения уровня учебной мотивации и самооценки креативных способностей. Качественный анализ созданных студентами комиксов проводился для оценки глубины усвоения материала и развития навыков сторителлинга. Обсуждение результатов подтверждает, что комикс выступает не просто иллюстрацией, а полноценной педагогической технологией. Визуальный ряд снижает когнитивную нагрузку, а творческий процесс создания сюжета и диалогов переводит студентов из пассивных получателей знаний в активных конструкторов собственного учебного опыта. Данная технология способствует развитию целого спектра компетенций XXI века: коммуникации, коллaborации, креативности и критического мышления. Она формирует учебную автономию и изменяет роль преподавателя на фасилитатора, что соответствует современным трендам в педагогике. Метод

обладает высоким потенциалом для междисциплинарного применения и может быть интегрирован в проектное обучение.

Ключевые слова

комикс, английский язык, StoryboardThat, цифровизация, интернет-ресурс, диалогическая речь.

Введение

Система образования России претерпевает значительные изменения, вызванные определенными предпосылками. Одной из предпосылок можно считать поколение молодых людей, которые растут в период цифровизации, и которые не представляют своей жизни без ежедневного использования мобильных устройств. Их когнитивные способности диктуют необходимость введения современных методов подачи информации: на смену объемным текстам приходят короткие визуальные форматы. В связи с этим, использование комиксов, в частности на занятиях по английскому языку, идеально отвечают этой потребности, повышая мотивацию студентов к обучению и развивая их коммуникативные навыки. Однако простое признание этого факта оставляет за рамками анализа глубокие педагогические механизмы, лежащие в основе эффективности данного метода (Григорьева, 2023).

Проблема заключается не только в необходимости адаптации к «клиповому мышлению» студентов, но и в фундаментальном переосмыслении подходов к формированию иноязычной коммуникативной компетенции. Традиционные методики, основанные на заучивании диалогов-образцов и выполнении упражнений по аналогии, часто приводят к формированию ригидных, деконтекстуализированных речевых навыков. Студенты могут формально правильно строить фразы, но оказываются беспомощными в условиях спонтанного, живого общения, поскольку у них не развиты компенсаторные, стратегические и социокультурные составляющие коммуникации (Apostolou, 2023).

В этом контексте комикс перестает быть просто иллюстративным материалом и трансформируется в полноценную педагогическую технологию, основанную на принципах конструктивизма и когнитивной психологии. Согласно конструктивистскому подходу, знание не передается от преподавателя к студенту в готовом виде, а активно конструируется самим обучающимся в процессе деятельности. Создание собственного комикса, а не только анализ готового, является ярким примером такой деятельности. Студент выступает в роли автора, сценариста, режиссера и художника, что заставляет его не просто воспроизводить языковой материал, а осмысленно применять его для решения конкретной коммуникативной задачи. Этот процесс активизирует высшие когнитивные функции: планирование, прогнозирование, рефлексию и самокоррекцию.

С точки зрения когнитивной теории, комикс как креолизованный текст, сочетающий вербальный и визуальный компоненты, способствует снижению когнитивной нагрузки. Визуальный ряд (мимика персонажей, их жесты, обстановка) предоставляет мощную контекстуальную опору, или «скаффолдинг», который помогает декодировать и усваивать новые лексические единицы и грамматические структуры. Это позволяет студентам работать с более сложным языковым материалом в пределах их зоны ближайшего развития, как ее определял Л.С. Выготский, делая процесс обучения более эффективным и менее стрессовым (Выготский, 2024; Выготский, 2008).

Кроме того, применение комиксов напрямую отвечает целям коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам, где во главу угла ставится не знание о языке, а умение им пользоваться. Комикс по своей природе представляет собой застывшую модель коммуникативного акта. Реплики в «пузырях» не существуют в вакууме; они привязаны к конкретным персонажам, ситуации, их эмоциональному состоянию и целям общения. Работа с таким материалом учит студентов не только тому, что сказать, но и как, когда и почему это уместно. Это способствует развитию социолингвистической компетенции – способности выбирать языковые средства в соответствии с социальным контекстом. Более того, мотивационный аспект выходит далеко за рамки простого развлечения. Использование комиксов и цифровых инструментов для их создания задействует внутреннюю мотивацию обучающихся, апеллируя к их творческому потенциалу и стремлению к

самовыражению. Возможность создать собственный уникальный продукт, которым можно поделиться, является мощным стимулом, который превосходит традиционную внешнюю мотивацию, основанную на оценках.

Наконец, в современном образовательном пространстве, ориентированном на формирование так называемых «гибких навыков» (soft skills) или компетенций XXI века, технология комиксов выступает как комплексный инструмент их развития. В процессе создания диалога и визуального ряда студенты развивают креативность (придумывание сюжета и персонажей), критическое мышление (анализ соответствия текста и изображения, оценка уместности реплик), навыки коллaborации (при работе в группах) и, безусловно, коммуникацию. Таким образом, актуальность исследования определяется не только соответствием трендам цифровизации, но и глубоким педагогическим потенциалом комиксов как технологии, способной обеспечить комплексное развитие личности обучающегося и формирование у него целостной, многокомпонентной иноязычной коммуникативной компетенции, готовой к применению в реальных жизненных ситуациях.

Цель исследования – рассмотреть применение комиксов в обучении диалогической речи на английском языке, включая анализ интернет-ресурсов для их создания, оценку преимуществ/недостатков и разработку соответствующих учебных заданий.

Задачи исследования:

- изучить научные труды по методике обучения диалогической речи и использованию комиксов в педагогике (отечественные и зарубежные исследования);
- определить комплекс речевых, интеллектуальных и компенсаторных умений, необходимых для ведения диалога;
- проанализировать онлайн-инструменты для создания комиксов (на примере StoryboardThat) и их дидактический потенциал;
- выявить преимущества и ограничения использования комиксов.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые предложено использовать комиксы для обучения диалогической речи и определены конкретные задачи для формирования речевых навыков на таких занятиях.

Материалы и методы исследования

В работе проведен анализ отечественных и зарубежных исследований. Содержание диалогической речи, методика ее обучения и развитие соответствующих компетенций освещаются в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей. К наиболее значимым трудам в этой области относятся исследования О.В. Агаевой (Агаева, 2011), Е.В. Пахомовой (Пахомова, 2020), В.Л. Скалкина (Скалкин, 1989), Р.А. Aleixo, D. Matkin, L. Kilby (Aleixo, 2020). Использование комиксов в обучении английскому языку и другим дисциплинам становится эффективным инструментом для преподавателя, поэтому много содержательных и интересных научных исследований реализуется в образовательном процессе в последнее время. Исследователи Ю. В. Булдакова и Д. А. Шишкин рассматривают комикс как феномен массовой культуры, уделяя внимание его популяризации в России через издательства, специализированные журналы, онлайн-обзоры, посвященные комиксам (Булдакова, 2020).

В свою очередь Н.Э. Куликова рассматривает комикс как новый вид искусства и уникальной формы повествования. Автор отмечает, что комиксы стали неотъемлемой частью массовой культуры и оказывают влияние и на другие сферы искусства, в частности многие фильмы, в том числе и мультипликационные, были сняты на основе комиксов; литературные произведения довольно часто преобразуют в формат комикса, в результате чего они становятся востребованными новыми группами потребителей; комиксы оказали существенное влияние на рекламу и телевидение (Куликова, 2019).

Григорьева Н.Ю. в своей статье рассматривает креолизированные тексты, к которым она относит и комиксы, как средство формирования ценностных ориентаций подростков (Григорьева, 2013). А.М. Рунеева уделяет большое внимание использованию аутентичных и визуально привлекательных материалов, которые способствуют повышению мотивации учащихся и развитию их коммуникативных

навыков. Одним из таких средств по мнению автора являются комиксы, которые сочетают в себе текстовую и визуальную информацию, что делает их эффективным инструментом для развития умений диалогической речи (Рунеева, 2025).

Эффективность создания цифровых комиксов на уроках информатики и их вклад в успешное обучение исследованы зарубежными учеными D. Apostolou и G. Linardato (Apostolou, 2023). Другие исследователи – P.A. Aleixo, D. Matkin и L. Kilby – провели опрос учителей об их опыте применения комиксов в образовательном процессе и проанализировали полученные ответы. Результаты показали, что комиксы воспринимались преимущественно как развлекательный инструмент, лишенный учебной значимости. Их основная полезность в обучении усматривалась лишь в оказании помощи учащимся, требующим дополнительной поддержки. При этом исследователи отметили, что педагогический потенциал комиксов оставался нереализованным (Aleixo, 2020).

Результаты и обсуждение

Обучение диалогической речи является сложным и многоэтапным процессом, требующим последовательного освоения: отработка диалогических единиц через специальные упражнения, построение микродиалогов, создание собственных развернутых диалогов. Соответственно для каждой личности этот процесс будет проходить по-разному, в зависимости от индивидуально-возрастных особенностей, развития внимания и наличия мотивов для усвоения английского языка.

Обучение диалогической речи невозможно без формирования у студентов речевых, учебных, интеллектуальных, организационных и компенсационных умений, что предусматривает возможность начинать разговор, поддерживать его и заканчивать, при этом использовать соответствующую интонацию, жесты, мимику, мочь переключаться с одной темы разговора на другую; способность спрогнозировать возможную реплику собеседника, систематизировать и оценить полученную во время разговора информацию и соответственно на нее отреагировать; умение пользоваться различными информационно-коммуникационными технологиями и опорами; способность быстро реагировать на фразы собеседника и обеспечить обратную связь; возможность находить пути решения сложных ситуаций, возникших во время диалога.

Для эффективного обучения диалогической речи необходимо развитие у студентов комплекса умений: речевых, учебных, интеллектуальных, организационных и компенсаторных. Это включает способность инициировать, поддерживать и завершать беседу, используя адекватные невербальные средства (интонация, жесты, мимика). Кроме того, студенты должны обладать навыками прогнозирования реплик собеседника, систематизации и оценивания полученной информации, чтобы адекватно на нее реагировать.

В основе комикса лежит изображение, с помощью которого описывается какая-то история с добавлением диалогов и описания событий. Последовательность этих изображений создает определенное повествование. Тексты на этих изображениях чаще всего помещаются в филактерии-облака или словесные пузыри, которые передают речь или мысли героев комикса.

Комиксы обладают значительными преимуществами в обучении. Они емко и динамично представляют информацию, облегчая ее усвоение через визуальные каналы. Поэтапная работа с комиксом (обсуждение фрагментов по 2-3 панели, анализ лексико-грамматических аспектов, прогнозирование дальнейших событий) не только углубляет понимание учебного материала, но и стимулирует познавательный процесс и желание не только углублять понимание, но и стимулирует у студентов познавательный интерес и желание к дальнейшему чтению (Григорьева, 2023).

Еще одно преимущество комиксов заключается в краткости и точности изложения, позволяющего применять несложную лексику и фразы, что, в свою очередь, повышает удобочитаемость и способствует быстрому запоминанию учебного материала. Работа над комиксом поддерживает активность студентов, поскольку они выполняют целевые задания, направленные на совершенствование навыков чтения, устной речи, письма и аудирования. Чтение и анализ англоязычных комиксов развивает у студентов навыки общения на иностранном языке, а их создание позволяет осваивать различные интернет-ресурсы и мобильные технологии (смартфоны, планшеты, компьютеры, приложения).

Рассмотрим создание комиксов с помощью онлайн-инструментов на примере сервиса StoryboardThat (<https://www.storyboardthat.com/storyboard-creator>). Данный ресурс предоставляет студентам широкий спектр возможностей: выбор фона, настройку персонажей, подбор речевых пузырей различных форм. Функционал работы с текстом включает выбор шрифта, размера и цвета (рис. 1).

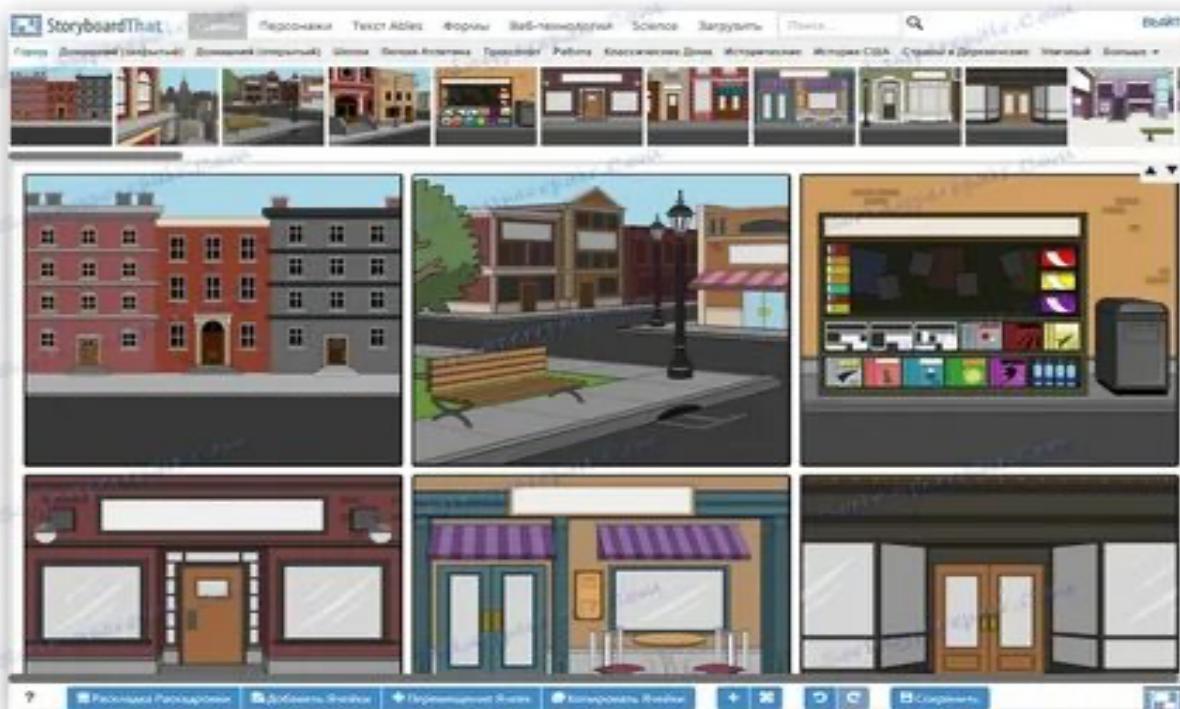


Рисунок 1. Меню ресурса для создания комикса

Сайт дает пользователям возможности для экспериментов с образами героев – представителями разных эпох и профессий, монстрами, мифами, животными и тенями. Студенты, работающие с сайтом, могут менять их позы (сидя, стоя, в диалоге), внешность (включая цвет волос, кожи, одежды) и передавать различные эмоции (рис. 2).



Рисунок 2. Создание образа героя комикса

Обучение навыкам диалогической речи невозможно без обучения лексике и грамматике. Изучение лексического материала с помощью комиксов может быть интересным и эффективным, если предложить студентам выполнить определенные задачи. Прежде всего, следует найти или создать комикс по определенной теме, который студенты должны выучить. На базе этого комикса можно создать задание, при выполнении которого студенты должны заполнить пробелы словами или выражениями для запоминания (рис. 3). Перед выполнением задания студентам предоставляется подсказка, например, к какой части речи может относиться слово, или можно написать первые буквы слова, которое нужно вставить.



Рисунок 3. Задание с использованием комикса для заполнения пробелов

Формирование речевых навыков можно осуществлять уже с помощью диалога. Студентам предлагается сначала выполнить определенные задания: раздать изображения с комиксами без реплик главных героев, а студенты должны догадаться, о чем предстоящий разговор, где он будет происходить, кто будет главным героем. После общего обсуждения, студентам раздаются те же изображения, но уже с определенными репликами главных героев. В задачу студентов входит дополнение диалога недостающими репликами (рис. 4).



Рисунок 4. Задание на формирование речевых навыков

Во время выполнения этого упражнения студентов можно разделить на группы, чтобы они заполнили пропуски соответствующими фразами. В конце можно послушать все возможные варианты и выбрать лучший.

Еще одним вариантом упражнения может быть выполнение задания на установление правильной последовательности реплик. Студентов можно поделить на команды, чтобы они выстроили реплики в правильной последовательности, соблюдая грамматические правила и правила пунктуации. Во время выполнения задания можно установить еще лимит времени. По завершению выполнения, проверяем полученные варианты ответов и сверяем с оригиналом комикса (Issa, 2019).

Заключительным этапом может быть составление собственного диалога, где студенты должны продемонстрировать усвоенный ими лексический и грамматический материал и собственные речевые умения.

В завершение отметим, что в настоящее время комиксы стали неотъемлемой частью жизни общества. С развитием информационно-коммуникационных технологий, появилась возможность не только использовать комиксы в образовательном процессе, но и создавать их. Комиксы стали эффективным инструментом преподавателя, с помощью которого можно развивать умения и формировать навыки иноязычного общения студентов. Выполнение заданий на основе комиксов при изучении английского языка, позволяет развивать связную иноязычную диалогическую речь, расширять словарный запас студентов, улучшать их фонетические, лексические и грамматические навыки, анализировать прочитанный материал и выделять главное, демонстрировать свою креативность, нестандартное и творческое мышление, повышать мотивацию к обучению.

Результаты исследования подтвердили гипотезу, что обучение диалогической речи значительно эффективнее, когда используются комиксы в качестве вербально-изобразительных опор. Студенты понимают важность умения общаться с другими людьми, которое лучше всего реализуется при составлении диалога. Именно занятие превращается в вид деятельности, где они могут

продемонстрировать все свои умения и навыки, как в построении собственного высказывания, так и применении современных технологий.

Наконец, данная технология способствует развитию метакогнитивных навыков и учебной автономии. В процессе работы над комиксом студент вынужден рефлексировать над своим учебным процессом: он планирует свою деятельность, ставит промежуточные цели, оценивает адекватность выбранных языковых и визуальных средств, анализирует результат и вносит корректизы. Это учит его учиться, брать на себя ответственность за свое образование и становиться активным субъектом, а не пассивным объектом педагогического воздействия. Роль преподавателя при этом также трансформируется: из транслятора знаний он превращается в фасилитатора, консультанта и модератора творческого процесса, который направляет и поддерживает студентов, создавая благоприятную и психологически комфортную образовательную среду.

Заключение

Проведенное исследование доказывает, что технология использования комиксов является не просто вспомогательным или развлекательным элементом, а представляет собой целостную педагогическую систему, способную решать комплексные образовательные задачи. Ее применение выходит за рамки узкоспециализированной методики преподавания английского языка и имеет значительные перспективы в общей педагогике. Данный подход может быть успешно адаптирован для преподавания других гуманитарных дисциплин, например, истории (создание комиксов о ключевых событиях), литературы (визуализация сцен из произведений), обществознания (иллюстрация социальных ситуаций и конфликтов) и даже в естественнонаучном цикле для объяснения сложных процессов и явлений. В основе этой универсальности лежит опора на фундаментальные принципы обучения: наглядность, деятельностный подход, развитие критического и творческого мышления.

Использование комиксов в образовательном процессе способствует формированию целого спектра универсальных учебных действий и ключевых компетенций. Во-первых, развивается коммуникативная компетенция в ее самом широком понимании: не только лингвистическая (словарный запас, грамматика), но и социолингвистическая (умение выбирать стиль речи в зависимости от ситуации), дискурсивная (умение выстраивать логичный и связный диалог) и стратегическая (умение преодолевать коммуникативные трудности, используя невербальные опоры). Во-вторых, активно формируется креативная компетенция. Студент, создавая комикс, проходит все этапы творческого процесса: от генерации идеи и разработки сюжета до его визуального и верbalного воплощения. Это развивает воображение, нестандартное мышление и способность находить оригинальные решения. В-третьих, неотъемлемой частью работы становится развитие цифровой компетенции. Использование онлайн-конструкторов, таких как StoryboardThat, учит студентов ориентироваться в цифровой среде, использовать современные инструменты для создания контента, что является критически важным навыком в XXI веке.

Таким образом, перспективы дальнейшего использования технологии комиксов лежат в плоскости разработки междисциплинарных проектов, новых приемов для их использования в образовательном процессе; в поиске новых интернет-ресурсов и онлайн-инструментов, которые можно использовать для создания комикса с целью обучения английскому языку, а также создания методических рекомендаций для различных предметных областей и интеграции этого подхода в систему проектного обучения, что позволит в полной мере реализовать его мощный педагогический потенциал для воспитания гармонично развитой, творческой и компетентной личности.

Список литературы

1. Aleixo P.A., Matkin D., Kilby L. What do teachers think about the educational role of comic books?: A qualitative analysis // Studies in comics. 2020. Vol. 11. Iss. 2. pp. 387-404.
2. Агаева О.В. Обучение диалогической речи на уроках английского языка // Актуальные задачи педагогики: мат. I Межд. науч. конф. (декабрь 2011 г., Чита). Чита: Молодой ученый, 2011. С. 92-94.

3. Булдакова Ю.В., Шишkin Д.А. Комикс в России: трансмедийный нарратив и издательские стратегии // Текст. Книга. Книгоиздание. 2020. № 23. С. 82-96.
4. Григорьева Е.Н., Абрамова А.Г., Леонтьева Л.Е. Обучение диалогической речи с помощью комиксов на занятиях по английскому языку в вузе // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2023. № 3(120). С. 15-20.
5. Выготский Л.С. Мысление и речь. М.: АСТ, 2024. 576 с.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Под ред. В.В. Давыдова. М.: АСТ: Астрель, 2008. 670 с.
7. Григорьева Н.Ю. Комикс как креолизованный текст // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2013. № 1. С. 88-91.
8. Куликова Н.Э. Комикс как вид визуального искусства // Огарев-Online. 2019. № 13(134). С. 1-4.
9. Пахомова Е.В. Развитие навыков и умений диалогической речи у младших школьников на основе игровой и проектной технологий в рамках реализации ФГОС // Мастерство педагога: от вопросов к решениям: мат. II Всеросс. науч.-прак. конф. с международн. участ. (30 октября 2020 г., Чебоксары). Под ред. О.Н. Широкова. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2020. С. 72-75.
10. Рунеева А.М. Использование комиксов как средство развития диалогической речи на уроках английского языка // Молодой ученый. 2025. № 24(575). С. 273-275.
11. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка). Киев: Радянська школа, 1989. 158 с.
12. Apostolou D., Linardatos G. Cognitive load approach to digital comics creation: A student-centered learning case // Appl. Sci. 2023. Vol. 13. Iss. 13. pp. 1-19.
13. Storyboard That. Tally Chart Worksheets // storyboardthat.com. 2024.
14. Issa S. Comics in the English Classroom: A Guide to Teaching Comics across English Studies // Journal of graphic novels and comics. 2018. № 9(4). pp. 310-328.

Creative and visual pedagogy: formation of university students' communicative competence based on comic book technology

Malika Ya. Elzhurkaeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of European Languages
Chechen State Pedagogical University
Grozny, Russia
Eldzurkaeva@chspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Diana N. Bataeva

Assistant Professor of the English Language Department
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Bataeva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 09.03.2024

Accepted 29.04.2024

Published 30.05.2024

UDC 37.035.2

DOI 10.25726/q6347-5542-5095-t

EDN BGMRNX

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the modern educational environment, traditional methods of teaching dialogical speech in a foreign language demonstrate insufficient effectiveness, forming rigid speech skills among students who are not ready for spontaneous communication. The relevance of the research is dictated by the need to move from reproductive techniques to constructivist ones that meet the cognitive characteristics of the «digital generation». The aim of the work is to experimentally prove that the use of comic book creation technology based on the principles of visual pedagogy and an activity-based approach is an effective tool for the integrated formation of foreign language communicative competence and related flexible skills among university students. As part of the pedagogical experiment, a control group was formed that studied according to the traditional methodology, and an experimental group that actively used the online platform StoryboardThat to create their own comics. The research methodology included pre- and post-testing to assess the dynamics of speech skills development (vocabulary, grammar, pragmatics), as well as questionnaires to measure the level of educational motivation and self-assessment of creative abilities. A qualitative analysis of the comics created by the students was carried out to assess the depth of assimilation of the material and the development of storytelling skills. The discussion of the results confirms that the comic book is not just an illustration, but a full-fledged pedagogical technology. The visual series reduces cognitive load, and the creative process of creating a plot and dialogues transforms students from passive recipients of knowledge into active constructors of their own learning experience. This technology contributes to the development of a whole range of competencies of the 21st century: communication, collaboration, creativity and critical thinking. It forms educational autonomy and changes the role of the teacher to a facilitator, which corresponds to modern trends in pedagogy. The method has a high potential for interdisciplinary application and can be integrated into project-based learning.

Keywords

comics, English, StoryboardThat, digitalization, Internet resource, dialogic speech.

References

1. Aleixo P.A., Matkin D., Kilby L. What do teachers think about the educational role of comic books?: A qualitative analysis // Studies in Comics. 2020. Vol. 11. Iss. 2. pp. 387-404.
2. Agaeva O.V. Teaching dialogical speech in English lessons // Current Issues of Pedagogy: Proc. of the I Int. Scientific Conf. (December 2011, Chita). Chita: Young Scientist, 2011. pp. 92-94.
3. Buldakova Yu.V., Shishkin D.A. Comics in Russia: transmedia narrative and publishing strategies // Text. Book. Book Publishing. 2020. No. 23. pp. 82-96.
4. Grigorieva E.N., Abramova A.G., Leontyeva L.E. Teaching dialogical speech through comics in English classes at university // Bulletin of Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev. 2023. No. 3(120). pp. 15-20.
5. Vygotsky L.S. Thinking and Speech. Moscow: AST, 2024. 576 p.
6. Vygotsky L.S. Educational Psychology. Edited by V.V. Davydov. Moscow: AST: Astrel, 2008. 670 p.
7. Grigorieva N.Yu. Comic as a creolized text // Bulletin of South Ural State University. Series: Linguistics. 2013. No. 1. pp. 88-91.
8. Kulikova N.E. Comic as a type of visual art // Ogarev-Online. 2019. No. 13(134). pp. 1-4.
9. Pakhomova E.V. Development of dialogical speech skills in primary school children based on play and project technologies within the framework of implementing the Federal State Educational Standard // Mastery of the Teacher: from Questions to Solutions: Proc. of the II All-Russian Scientific-Practical Conf. with

Int. Participation (October 30, 2020, Cheboksary). Edited by O.N. Shirokov. Cheboksary: Center for Scientific Cooperation "Interactive Plus", 2020. pp. 72-75.

10. Runeeva A.M. Using comics as a means of developing dialogical speech in English lessons // Young Scientist. 2025. No. 24(575). pp. 273-275.

11. Skalkin V.L. Teaching dialogical speech (based on the material of the English language). Kiev: Radianska Shkola, 1989. 158 p.

12. Apostolou D., Linardatos G. Cognitive load approach to digital comics creation: A student-centered learning case // Applied Sciences. 2023. Vol. 13. Iss. 13. pp. 1-19.

13. Storyboard That. Tally Chart Worksheets // storyboardthat.com. 2024.

14. Issa S. Comics in the English Classroom: A Guide to Teaching Comics across English Studies // Journal of Graphic Novels and Comics. 2018. No. 9(4). pp. 310-328.

Методологические основы интеграции переводческих компетенций в систему профессиональной подготовки студентов лингвистических специальностей при работе с англоязычными публицистическими текстами образовательной тематики

Гюльбениз Газыкызы Халилова

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Романо-германских и восточных языков и методики преподавания

Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова

Махачкала, Россия

Halilova@dspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Разета Дадуевна Шамилёва

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Английского языка

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

Shamileva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 08.03.2025

Принята 28.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 316.774.5

DOI 10.25726/a3691-1753-0559-a

EDN ANZGPS

BAK 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В условиях интернационализации образования студенты лингвистических специальностей сталкиваются с педагогической проблемой: разрывом между общими языковыми навыками и специфическими переводческими компетенциями, необходимыми для профессиональной работы с англоязычными публицистическими текстами. Традиционные подходы к обучению не готовят их к анализу культурно-специфичных концептов и терминологии образовательного дискурса. Цель данного исследования — разработать и теоретически обосновать методологическую основу для интеграции переводческих компетенций в систему профессиональной подготовки, создав педагогическую модель, направленную на формирование у студентов навыков адекватной интерпретации и адаптации англоязычных образовательных текстов. Исследование основано на комплексном методологическом подходе, включающем теоретический анализ научной литературы в области лингводидактики и переводоведения, контент-анализ аутентичных англоязычных публицистических материалов образовательной тематики (из таких изданий, как The Times Educational Supplement, Education Week), а также систематизацию и классификацию переводческих стратегий и типичных ошибок. На основе этого анализа была разработана шестикомпонентная модель переводческих компетенций (лингвистические, экстралингвистические, стратегические, социокультурные, профессиональные, технологические) и создана типология студенческих профилей для реализации личностно-ориентированного подхода в обучении. Результаты анализа выявили ключевые лингвистические особенности образовательного дискурса, такие как высокая концентрация профессиональной терминологии (growth mindset), метафорических конструкций (academic pipeline) и культурно-маркированных концептов (Ivy League), которые требуют от переводчика не только языковых, но и глубоких экстралингвистических знаний. Была

предложена система коррекционных стратегий для устранения типичных лексико-семантических, прагматических и культурно-адаптационных ошибок. Разработанная типология студентов («быстроадаптирующиеся», «аналитически ориентированные» и др.) позволяет дифференцировать процесс обучения, подбирая индивидуальные траектории развития. Проведенное исследование доказывает, что формирование переводческих навыков требует целенаправленной педагогической работы, интегрированной в общую систему языковой подготовки. Предложенная модель позволяет перейти от интуитивного перевода к осознанной профессиональной деятельности, развивая у студентов не только лингвистические навыки, но и критическое мышление, социокультурную наблюдательность и стратегическое планирование. Данная методика может быть использована для модернизации учебных программ и создания специализированных курсов, что повысит конкурентоспособность выпускников-лингвистов на современном рынке труда.

Ключевые слова

переводческие компетенции, профессиональная подготовка, публицистический дискурс, лингводидактика, интернационализация образования.

Введение

Анализ публикаций последних лет свидетельствует о растущей потребности студентов языковых факультетов в эффективной работе с англоязычными источниками, прежде всего публицистическими текстами образовательной тематики (Коровкина, 220). Особую актуальность приобретает проблема работы с публицистическими текстами образовательной тематики, поскольку именно этот тип дискурса доминирует в международных образовательных СМИ и экспертных платформах (Грядунова, 2023).

Анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что большинство работ сосредоточено либо на общих вопросах лингводидактики в высшей школе, либо на частных аспектах переводческого образования. Анализ публикаций показывает отсутствие системного понимания роли переводческих навыков в структуре профессиональной компетентности будущих лингвистов.

Существующие модели языковой подготовки студентов ориентированы главным образом на формирование общих коммуникативных компетенций, при этом игнорируется специфика работы с публицистическими текстами, которые требуют особых навыков их анализа, интерпретации и адаптации информации к российскому образовательному контексту. Мало внимания в процессе работы над англоязычным публицистическим материалом уделяется развитию у обучаемых переводческих компетенций, объединяющих лингвистические, экстралингвистические, стратегические и социокультурные аспекты.

Актуальность исследования обусловлена выявленными противоречиями между возрастающими требованиями к международной компетенции специалистов и недостаточной подготовленностью к работе с иностранными источниками.

Целью исследования является разработка методологических основ интеграции переводческих компетенций в профессиональную подготовку студентов лингвистических специальностей для работы с англоязычными публицистическими текстами образовательной тематики. Авторы стремятся создать систему формирования специализированных навыков перевода, учитывающих лингвистические, культурные и прагматические особенности образовательного дискурса.

Задачи исследования:

1. Выявить ключевые трудности, с которыми сталкиваются студенты при переводе англоязычных публицистических текстов образовательной тематики, включая интерпретацию терминологии, культурно-специфичных концептов и синтаксических структур.

2. Проанализировать лингвистические и стилистические особенности образовательного дискурса в международных СМИ (на примере изданий The Times Educational Supplement, Education Week и др.).

3. Разработать модель переводческих компетенций, объединяющую лингвистические, экстравалингвистические, стратегические, социокультурные, профессиональные и технологические компоненты.

4. Классифицировать типичные ошибки перевода и предложить коррекционные стратегии для их устранения.

5. Определить индивидуальные траектории развития переводческих навыков у студентов на основе их типологических профилей (например, «быстро адаптирующиеся», «творчески ориентированные»).

В исследовании впервые систематизированы переводческие компетенции, необходимые для работы с публицистическими текстами образовательной тематики, с акцентом на их профессиональную специфику. Разработана оригинальная типология студентов по уровню развития переводческих навыков, позволяющая реализовать личностно-ориентированный подход в обучении. Создана система коррекционных стратегий, направленных на устранение ошибок, связанных с прагматикой, культурной адаптацией и синтаксической интерференцией.

Результаты исследования могут быть использованы для модернизации учебных программ лингвистических специальностей, разработки специализированных курсов и тренингов. Разработанные методики (например, работа с гlosсариями, анализ прагматических маркеров) способствуют повышению качества перевода и адаптации образовательного контента к российскому контексту.

Материалы и методы исследования

Основу исследования составил комплексный подход, который сочетает: принципы компетентностного образования, теорию профессионального развития студентов языковых факультетов, современные методы обучения языкам. Выбор методов объясняется необходимостью обучения студентов переводческим навыкам в рамках образовательного процесса.

В процессе исследования был проведен обзор научной литературы по проблемам лингводидактики и переводоведения с использованием научометрических баз данных РИНЦ, Scopus и Web of Science. Контент-анализ англоязычных публицистических текстов образовательной тематики проводился на материале ведущих международных изданий, включая The Times Educational Supplement, Education Week, The Guardian Education, и специализированных образовательных порталов.

Результаты и обсуждение

Анализ учебных программ и образовательных стандартов показал, что большинство студентов испытывают значительные затруднения при работе с англоязычными публицистическими текстами образовательной тематики, особенно при интерпретации культурно-специфичных концептов и адаптации информации к российскому контексту.

Интерпретация культурно-специфичных концептов представляет наибольшую сложность для студентов, поскольку требует глубокого понимания особенностей зарубежных образовательных систем. Например, при переводе термина «magnet school» студенты часто ограничиваются дословным переводом как «школа-магнит», не учитывая, что это специализированная государственная школа в США с особыми программами для привлечения учащихся из разных районов.

Передача образовательной терминологии также представляет значительную сложность, так как многие англоязычные термины не имеют прямых эквивалентов в российской образовательной системе. Например, понятие «scaffolding» в педагогическом контексте означает временную поддержку обучающихся для достижения образовательных целей, но его дословный перевод как «строительные леса» не передает педагогического смысла. Более адекватным было бы использование описательного перевода «поэтапная поддержка обучения» или «система учебных опор».

Чтобы правильно передать скрытые смыслы в тексте, переводчик должен не только хорошо знать язык, но и разбираться в культурных и политических особенностях страны изучаемого языка. Например, в статьях о «teaching to the test» (обучение для сдачи тестов) часто содержится скрытая

критика системы стандартизированного тестирования, которая может быть неочевидна российскому читателю без соответствующих пояснений.

Углубленный анализ выявил, что студенты с высоким уровнем общей языковой подготовки демонстрируют лишь незначительно лучшие результаты в области переводческих компетенций, что подтверждает специфичность данного вида профессиональной деятельности. Основные ошибки связаны с неумением учитывать прагматический контекст и культурные различия образовательных систем, что приводит к искажению смысла исходных текстов.

Англоязычные тексты образовательной тематики имеют свои языковые особенности, влияющие на их перевод. Анализ статей из популярных англоязычных образовательных журналов показал, что в них преобладают определенные типы текстов и стили изложения (табл. 1).

Таблица 1. Лингвистические характеристики англоязычных публицистических текстов образовательной тематики

Параметр анализа	Характерные особенности	Примеры	Переводческие сложности
Профессиональная терминология	Высокая концентрация специальных терминов	«STEM education», «blended learning», «flipped classroom», «growth mindset»	Отсутствие устоявшихся русских эквивалентов
Метафорические конструкции	Образовательные метафоры и идиомы	«Academic pipeline», «knowledge silos», «educational ladder», «summer slide»	Необходимость функциональной замены
Культурно-маркированные концепты	Реалии зарубежных образовательных систем	«Ivy League», «community college», «gap year», «Greek life»	Требуют развернутого культурного комментария
Синтаксические особенности	Сложные синтаксические конструкции	Многоуровневые подчинения, причастные и герундияльные обороты	Необходимость синтаксической адаптации
Стилистические средства	Эмоционально-оценочная лексика	«Game-changing innovation», «breakthrough research», «paradigm shift»	Сохранение прагматического эффекта

Лексико-семантический анализ англоязычных публицистических текстов выявил преобладание в них профессиональной образовательной терминологии, которая часто представляет сложность при переводе. Например, термин «growth mindset» (установка на рост), популяризованный психологом Кэрол Двек, означает веру в то, что способности можно развивать через усилия, настойчивость и обучение. Простой перевод как «мышление роста» является недостаточным, так как теряется суть термина. Лучше добавить пояснение или перевести как «установка на развитие способностей».

Особенностью текстов является активное использование культурно-специфичных реалий образовательных систем, которые требуют глубокого понимания контекста. Например, в американских вузах имеются «Greek life» – это студенческие объединения (братства и сестричества), названные греческими буквами. Переводчик должен не просто перевести это понятие, но и объяснить, какую роль оно играет в жизни американских студентов.

Синтаксический анализ англоязычных публицистических текстов показал преобладание в них сложноподчиненных конструкций и активное использование неличных форм глагола. Это требует от переводчика не только лингвистических навыков, но и умения адаптировать синтаксические структуры к нормам русского языка без потери смысла. Например, типичная для английского языка конструкция с множественными определениями («a comprehensive K-12 public charter school serving diverse learner populations») требует развертывания в русском переводе для обеспечения ясности и читаемости.

Анализ переводческих стратегий, применяемых при работе с различными типами англоязычных публицистических текстов, показал, что каждый тип текста требует специфического набора переводческих стратегий для достижения адекватного результата (Аносова, 2020; Давлетшина, 2024). Например, при работе с информационно-аналитическими материалами часто применяются стратегии точного перевода с необходимыми пояснениями, что обеспечивает передачу фактической информации. Например, при переводе данных международного исследования PISA (Programme for International Student Assessment) необходимо не только точно передать цифры, но и объяснить методологию исследования, критерии оценки и возможность сопоставления с отечественными показателями качества образования.

Анализ экспертных комментариев характеризуется преобладанием стратегий смыслового перевода с сохранением авторской позиции, что обеспечивает адекватную передачу мнения специалиста. Например, приведем пример комментария американского эксперта Эмилии Картер о финской системе образования: «Finland's education system is often hailed as one of the best in the world, and for good reason. Unlike the U.S., where standardized testing and rigid curricula dominate, Finland focuses on holistic development, teacher autonomy, and student well-being. Finnish students start school later, have shorter school days, and face minimal homework, yet they consistently outperform their peers in international assessments. The key? Highly trained teachers, trust in educators' professionalism, and an emphasis on equity rather than competition. The U.S. could learn a lot from Finland's approach – especially in reducing stress and fostering a love for learning rather than just chasing test scores» (<https://mintbook.com/>) – перевод: «Финская система образования нередко признается одной из лучших в мире, и не без оснований. В отличие от США, где доминируют стандартизированное тестирование и жесткие учебные программы, Финляндия делает упор на всестороннее развитие, автономию учителей и благополучие учащихся. Финские дети идут в школу позже, учебный день у них короче, а домашних заданий минимум – и тем не менее они стабильно опережают сверстников в международных исследованиях. В чем секрет? Высококвалифицированные учителя, доверие к их профессионализму и ставка на равенство возможностей, а не на конкуренцию. США есть чему поучиться у Финляндии – особенно в том, что касается снижения стресса и воспитания любви к знаниям, а не погони за баллами». При переводе сохранены оценочные суждения автора (например, «не без оснований», «ставка на равенство, а не на конкуренцию»), точно передается контраст между системами (жесткие стандарты США, гибкий подход к обучению в Финляндии), подчеркивается критика в адрес американской системы («погоня за баллами» вместо любви к обучению).

Обучаемым при работе над таким текстом следует объяснить, что в данном случае важно сохранить не только содержание, но и тональность высказывания, степень уверенности в суждениях и эмоциональную окраску (Софронова, 2022).

При работе с англоязычными аналитическими текстами часто используется прием компрессии или сжатия информации, позволяющий выделить ключевые идеи, чтобы адаптировать их для российских специалистов в области образования. Например, при переводе большого отчета McKinsey о влиянии технологий на образование [McKinsey.com/EdTech-Report-202X], следует выделить ключевые тенденции, выводы и советы, адаптируя их к российской системе образования.

В результате исследования мы посчитали целесообразным выделить шесть основных компонентов переводческих компетенций, которые представлены в таблице 3. Каждый компонент имеет свои особенности развития и требует специфических педагогических стратегий.

Таблица 2. Компоненты переводческих компетенций и стратегии их формирования

Компонент компетенций	Содержание	Методы развития	Критерии эффективности
Лингвистические	Владение языковыми системами, переводческими трансформациями	Контрастивный анализ, упражнения на трансформации	Точность передачи языковых явлений

Экстралингвистические	Знание образовательных систем, культурного контекста	Изучение сравнительной педагогики, культурологический анализ	Адекватность культурной адаптации
Стратегические	Планирование переводческой деятельности, самоконтроль	Рефлексивные методы, анализ переводческого процесса	Обоснованность выбора стратегий
Социокультурные	Понимание коммуникативной ситуации, целевой аудитории	Дискурсивный анализ, изучение прагматики	Соответствие коммуникативным ожиданиям
Профессиональные	Специфические навыки работы с образовательными текстами	Анализ профессиональной терминологии, изучение отрасли	Качество интерпретации специальных текстов
Технологические	Использование САТ-систем, электронных ресурсов	Обучение работе с переводческими технологиями	Эффективность использования инструментов

Лингвистические компетенции включают владение системами исходного и переводящего языков, знание переводческих трансформаций и умение их применять. Для их развития эффективными, на наш взгляд, являются упражнения на контрастивный анализ языковых явлений, тренировка различных типов переводческих трансформаций. Например, при работе с англоязычными текстами об инклюзивном образовании студенты должны усвоить не только соответствующую терминологию (*inclusive education, mainstreaming, least restrictive environment*), но и способы передачи типичных для английского языка герундиальных конструкций средствами русского языка, например: англ.: «*Including students with special needs requires careful planning.*» – русск.: «Включение учащихся с особыми потребностями требует тщательного планирования.» (герундиальная конструкция *including students* в русском переводном варианте представлена существительным или отглагольным существительным)

Особое место в работе над англоязычными публицистическими текстами с образовательным контентом отводится развитию у студентов экстралингвистических компетенций, связанных с пониманием предметной области и культурного контекста. Их формирование требует изучения особенностей зарубежных образовательных систем, знакомства с ключевыми теориями и концепциями в области образования (Коган, 2025; Корнеева, 2023). Например, для адекватного перевода статей о реформах высшего образования необходимо понимание различий между американской системой *liberal arts education* и европейской моделью специализированного образования.

Анализ индивидуальных особенностей развития переводческих компетенций позволил выделить пять типологических групп студентов с различными траекториями профессионального роста (табл. 5).

Таблица 3. Типологические профили развития переводческих компетенций студентов

Типологическая группа	Характерные особенности	Сильные стороны	Области для развития	Рекомендуемые стратегии обучения
Быстро адаптирующиеся	Интуитивное понимание контекста	Гибкость в выборе стратегий	Систематизация знаний	Углубление теоретической базы
Методично развивающиеся	Последовательное освоение навыков	Стабильность результатов	Развитие креативности	Поощрение нестандартных решений

Аналитически ориентированные	Склонность к детальному анализу	Точность в передаче деталей	Скорость принятия решений	Тренировка автоматизированных навыков
Творчески ориентированные	Поиск нестандартных решений	Креативность в переводе	Соблюдение норм конвенций	Изучение профессиональных стандартов
Технологически продвинутые	Эффективное использование ресурсов	Высокая производительность	Развитие языкового чутья	Работа с текстами без технических средств

Первая группа студентов – «быстро адаптирующиеся». Студенты этой группы легко улавливают культурные нюансы и демонстрируют гибкость в выборе переводческих решений, но иногда нуждаются в систематизации теоретических знаний для обоснования своих интуитивных решений.

Вторая группа – «методично развивающиеся» – отличается последовательным освоением переводческих навыков и стабильностью результатов. Эти студенты тщательно следуют инструкциям и рекомендациям, но могут нуждаться в развитии креативности и способности к нестандартным решениям в сложных переводческих ситуациях.

Третья группа – «аналитически ориентированные» – демонстрирует склонность к детальному анализу текстов и высокую точность в передаче деталей. Однако представители этой группы могут испытывать затруднения в ситуациях, требующих быстрого принятия переводческих решений без подробного предварительного анализа.

Четвертая группа – «творчески ориентированные» – характеризуется поиском нестандартных переводческих решений и высокой креативностью. Студенты этой группы способны находить оригинальные способы передачи сложных концептов, но иногда нуждаются в напоминании о необходимости соблюдения профессиональных норм и конвенций.

Пятая группа – «технически продвинутые» – эффективно использует современные переводческие ресурсы и демонстрирует высокую производительность. Однако эти студенты иногда чрезмерно полагаются на технические средства в ущерб развитию собственного языкового чутья и интуиции.

Анализ типичных ошибок, допускаемых студентами при переводе публицистических текстов образовательной тематики, позволил систематизировать их по категориям и разработать соответствующие коррекционные стратегии (табл. 5) (Сайдашева, 2024).

Таблица 4. Типология переводческих ошибок и коррекционные стратегии

Тип ошибок	Примеры	Причины возникновения	Коррекционные стратегии	Профилактические меры
Лексико-семантические	Перевод «assessment» как «оценка» без учета контекста	Недостаточное знание специальной терминологии	Создание тематических глоссариев	Системное изучение профессиональной лексики
Прагматические	Игнорирование иронии в критических статьях	Неучет коммуникативной ситуации	Анализ прагматических маркеров	Изучение теории речевых актов
Культурно-адаптационные	Перевод «Ivy League» как «Лига плюща» без пояснений	Недостаточное знание культурного контекста	Развитие навыков культурного комментирования	Изучение культурных реалий

Синтаксико-стилистические	Калькирование английских конструкций в русском тексте	Интерференция исходного языка	Упражнения на стилистическую адаптацию	Развитие чувства языка
---------------------------	---	-------------------------------	--	------------------------

Лексико-семантические ошибки являются наиболее частотными и связаны с неадекватным выбором переводческих эквивалентов для образовательных терминов. Например, термин «assessment» в зависимости от контекста может означать «оценивание», «аттестацию», «диагностику» или «мониторинг». При переводе фразы «formative assessment» более точным будет «формирующее оценивание», а не просто «формативная оценка» (Темкина, 2020).

При переводе публицистических текстов важно сохранить не только информационное содержание, но и прагматическую функцию текста – его воздействие на читателя. Переводчик должен передать оригинальный тон, стиль, эмоциональный посыл, риторические приемы и скрытые смыслы, чтобы перевод оказывал такое же влияние на целевую аудиторию, как и оригинал. Например: оригинальный текст (англ.): «The government's new policy is not just misguided – it's a blatant attack on our fundamental rights!» – перевод (русс.).: «Новая политика правительства не просто ошибочна – это откровенный удар по нашим базовым правам!». Переводчик сохранил резкий, обвинительный тон, передав эмоциональную силу оригинала. Следует отметить, что в данном примере переводчику удалось сохранить резкий, обвинительный тон, передав эмоциональную силу оригинала. В следующем примере переводчик передал сарказм автора оригинального текста, чтобы читатель смог уловить критический подтекст содержания: оригинал (англ.): «What a brilliant idea – let's cut funding for schools and then wonder why education is failing!» – перевод (русс.): «Гениальная идея – урезать финансирование школ, а потом удивляться, почему образование в упадке!»

Ошибки культурной адаптации возникают, когда специфические реалии страны изучаемого языка передаются буквально, без должных пояснений. Например, термин «Common Core Standards» следует переводить не просто как «Общие базовые стандарты», но и уточнять, что это образовательная инициатива в США, направленная на унификацию учебных программ и ставшая предметом острых политических дискуссий (Гузикова, 2022).

Синтаксико-стилистические ошибки обусловлены влиянием синтаксических структур исходного языка на переводной текст (Софронова, 2022). Это особенно заметно при передаче сложных аналитических конструкций, характерных для англоязычной академической прозы. Например, предложение «The study examining the impact of technology integration on student achievement in mathematics among middle school students in urban districts» требует перестройки в русском переводе для обеспечения естественности звучания.

Заключение

Результаты проведенного исследования убедительно демонстрируют необходимость интеграции переводческих компетенций в систему профессиональной подготовки студентов лингвистических специальностей. Выявленные особенности англоязычного образовательного дискурса свидетельствуют о специфики данной предметной области и необходимости специализированной подготовки для работы с такими текстами.

Анализ лингвистических характеристик публицистических текстов образовательной тематики показал высокую концентрацию профессиональной терминологии, активное использование культурно-маркированных концептов и метафорических конструкций, что требует развития специальных переводческих компетенций. Систематизация переводческих стратегий, отраженная в таблице 2, выявила необходимость дифференцированного подхода к различным жанрам публицистических текстов, каждый из которых требует специфического набора переводческих решений. Разработанная типология переводческих компетенций студентов, представленная в таблице 3 и включающая лингвистические, экстралингвистические, стратегические, социокультурные, профессиональные и технологические компоненты, может служить основой для проектирования специализированных

образовательных программ. Выявление различных типологических профилей развития переводческих компетенций студентов, описанных в таблице 4, открывает возможности для личностно-ориентированного подхода к обучению и учета индивидуальных особенностей развития переводческих навыков.

Анализ типичных переводческих ошибок и разработка соответствующих коррекционных стратегий позволяют создать эффективную систему предупреждения и исправления наиболее частых недочетов в переводческой деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов для совершенствования образовательных программ подготовки лингвистов, разработки специализированных курсов по переводу публицистических текстов с образовательным контентом. Разработанная типология переводческих стратегий и компетенций расширяет теоретический аппарат переводоведения и создает основу для дальнейших исследований в данной области. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением корпуса анализируемых текстов, изучением влияния цифровых технологий на процесс формирования переводческих компетенций.

Список литературы

1. Аленькина Т.Б. Реферативный перевод в современной парадигме профессионально ориентированного обучения английскому языку в неязыковом вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. № 3. С. 360-364.
2. Аносова О.Г. Переводческая компетенция и многоязычная аудитория: подходы // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения: мат. IX Межд. науч. конф. В 2-х ч. 2020. С. 11-13.
3. Грядунова О.В. К вопросу обучения переводу научно-технической литературы студентов инженерных направлений // Язык и культура в глобальном мире: сб. ст. СПб., 2023. С. 93-95.
4. Гузикова В.В., Походзей Г.В. Формирование переводческой компетенции обучающихся на базе профессионально ориентированных текстов // Педагогическое образование в России. 2022. № 5. С. 79-85.
5. Давлетшина Д.К., Швец Т.П. Развитие профессионально-когнитивных коммуникативных компетенций в процессе обучения общественно-политическому переводу в магистратуре // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2024. Т. 13. № 3(48). С. 190-194.
6. Коган Ю.Н., Гриняк О.А. Статус переводческих аспектов в обучении английскому языку // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: мат. IX Межд. науч.-прак. конф. Симферополь, 2025. С. 100-103.
7. Корнеева Л.И., Лузганова А.А. Развитие предметной компетенции лингвистов-переводчиков при обучении профессионально-ориентированному переводу // Современные направления профессиональной языковой подготовки лингвистов-переводчиков и преподавателей иностранного языка в вузе: мат. Межд. науч.-прак. конф., посв. 25-летию образования кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета. 2023. С. 230-238.
8. Коровкина М.Е., Семенов А.Л., Ершов В.И. Компетентностный подход к переводу специальных текстов // Филологические науки в МГИМО. 2020. № 2(22). С. 69-75.
9. Кубашичева С.К. Вопросы прагматической адаптации в практике перевода // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2022. № 1(292). С. 51–56.
10. Ларионова Е.В. Развитие профессиональной компетенции студентов-переводчиков посредством чтения специализированных текстов // Языковые и культурные контакты. 2023. № 12. С. 205–209.
11. Сайдашева Д.М., Тихонова Н.В. Практические аспекты обучения переводу публицистических текстов студентов-лингвистов // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка: мат. XIII Всеросс. науч.-прак. конф. с международным участием. Казань, 2024. С. 98–105.

12. Смакотина Н.А., Гордиенко М.В. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции посредством перевода английских терминов // Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков: мат. IV Межд. науч.-прак. конф. Новосибирск, 2021. С. 253-259.
13. Софонова Т.М., Бабак Т.П. Формирование прагматической компетенции студента-переводчика в свете теории ошибок и переводческих несоответствий // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 3(61). С. 15-28.
14. Темкина В.Л., Ласица Л.А. Текстовая деятельность как средство формирования профессиональной компетентности студентов языковых специальностей // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. № 5(228). С. 139-147.
15. Шешукова С.В. Практика перевода лексических единиц англоязычных публицистических текстов на русский язык студентами инженерных специальностей // Гуманитаризация инженерного образования: методологические основы и практика: мат. Межд. науч.-прак. конф. Тюмень, 2020. С. 294-297.

Methodological foundations of the integration of translation competencies into the system of professional training of students of linguistic specialties when working with English-language journalistic texts on educational topics

Gulbeniz G. Khalilova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic and Oriental Languages and Teaching Methods

R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University

Makhachkala, Russia

Halilova@dspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Razeta D. Shamileva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the English Language Department

A.A. Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

Shamileva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 08.03.2025

Accepted 28.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 316.774.5

DOI 10.25726/a3691-1753-0559-a

EDN ANZGPS

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03. HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the context of internationalization of education, students of linguistic specialties face a pedagogical problem: the gap between general language skills and specific translation competencies necessary for professional work with English-language journalistic texts. Traditional approaches to learning do not prepare them for the analysis of culturally specific concepts and terminology of educational discourse. The purpose of

this study is to develop and theoretically substantiate a methodological basis for integrating translation competencies into the professional training system, creating a pedagogical model aimed at developing students' skills in adequate interpretation and adaptation of English – language educational texts. The research is based on a comprehensive methodological approach, including a theoretical analysis of scientific literature in the field of linguodidactics and translation studies, content analysis of authentic English-language journalistic materials on educational topics (from publications such as The Times Educational Supplement, Education Week), as well as the systematization and classification of translation strategies and typical errors. Based on this analysis, a six-component model of translation competencies (linguistic, extralinguistic, strategic, socio-cultural, professional, technological) was developed and a typology of student profiles was created to implement a personality-oriented approach to learning. The results of the analysis revealed key linguistic features of educational discourse, such as a high concentration of professional terminology (growth mindset), metaphorical constructions (academic pipeline) and culturally labeled concepts (Ivy League), which require from the translator not only linguistic, but also deep extralinguistic knowledge. A system of corrective strategies was proposed to eliminate typical lexico-semantic, pragmatic, and cultural adaptation errors. The developed typology of students («fast-adapting», «analytically oriented», etc.) makes it possible to differentiate the learning process by selecting individual development trajectories. The conducted research proves that the formation of translation skills requires purposeful pedagogical work integrated into the general system of language training. The proposed model allows students to move from intuitive translation to conscious professional activity, developing not only linguistic skills, but also critical thinking, socio-cultural observation and strategic planning. This technique can be used to modernize curricula and create specialized courses, which will increase the competitiveness of linguistic graduates in the modern labor market.

Keywords

translation competencies, professional training, journalistic discourse, linguodidactics, internationalization of education.

References

1. Alenkina T.B. Abstract translation in the modern paradigm of professionally oriented English language teaching in a non-linguistic university // Pedagogy. Questions of theory and practice. 2020. Vol. 5. № 3. pp. 360-364.
2. Anosova O.G. Translation competence and multilingual audience: approaches // Actual problems of linguistics and linguodidactics of a foreign language of business and professional communication: mat. of the IX Inter. scien. Conf. In 2 vols. 2020. pp. 11-13.
3. Grydunova O.V. On the issue of teaching translation of scientific and technical literature to engineering students // Language and culture in the global world: coll-n of works. SPb., 2023. pp. 93-95.
4. Guzikova V.V., Pokhodzey G.V. Formation of students' translation competence based on professionally oriented texts // Pedagogical education in Russia. 2022. № 5. pp. 79-85.
5. Davletshina D.K., Shvets T.P. The development of professional and cognitive communicative competencies in the process of teaching socio-political translation at the graduate school // Azimut of scientific research: pedagogy and psychology. 2024. Vol. 13. № 3(48). pp. 190-194.
6. Kogan Yu.N., Grinyak O.A. The status of translation aspects in English language teaching // Translation discourse: an interdisciplinary approach: mat. of the IX Inter. scien. and prac. conf. Simferopol, 2025. pp. 100-103.
7. Korneeva L.I., Luzganova A.A. Development of the subject competence of linguists-translators in teaching professionally oriented translation // Modern directions of professional language training of linguists-translators and teachers of a foreign language in higher education institutions: mat. of the Inter. scien. and prac. conf. dedic. to the 25th anniversary of the formation of the Department of Foreign Languages and Translation of the Ural Federal University. 2023. pp. 230-238.

8. Korovkina M.E., Semenov A.L., Yershov V.I. Competence-based approach to the translation of special texts // Philological sciences at Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. 2020. № 2(22). pp. 69-75.
9. Kubashicheva S.K. Issues of pragmatic adaptation in translation practice // Adygea State University bulletin. Series 2: Philology and art criticism. 2022. № 1(292). pp. 51-56.
10. Larionova E.V. Development of professional competence of translation students through reading specialized texts // Linguistic and cultural contacts. 2023. № 12. pp. 205-209.
11. Saidasheva D.M., Tikhonova N.V. Practical aspects of teaching translation of journalistic texts to students of linguistics // Traditions and innovations in teaching a foreign language: mat. of the XIII All-Russ. scienc. and prac. conf. with inter. particip. Kazan, 2024. pp. 98-105.
12. Smakotina N.A., Gordienko M.V. Formation of professional communicative competence through the translation of English terms // East – West: theoretical and applied aspects of teaching European and Oriental languages: mat. of the IV Inter. scienc. and prac. conf. Novosibirsk, 2021. pp. 253-259.
13. Sofronova T.M., Babak T.P. Formation of the pragmatic competence of a student translator in the light of the theory of errors and translation inconsistencies // V.P. Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University bulletin. 2022. № 3(61). pp. 15-28.
14. Temkina V.L., Lasitsa L.A. Textual activity as a means of forming the professional competence of students of language specialties // Orenburg State University bulletin. 2020. № 5(228). pp. 139-147.
15. Sheshukova S.V. The practice of translating lexical units of English-language journalistic texts into Russian by engineering students // Humanitarization of engineering education: methodological foundations and practice: mat. of the Inter. scienc. and prac. conf. Tyumen, 2020. pp. 294-297.

DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

Цифровые технологии и современная методика преподавания дисциплины «Рекламные технологии в бизнесе и политике»

Нурбану Адильбековна Абуева

Доктор политических наук, профессор, Визит-профессор Института европейских языков

Чжэцзянский университет иностранных языков

Шаосин, Китай

Профессор исследователь Высшей школы медиа и межкультурной коммуникации

Университет «Туран»

Алматы, Республика Казахстан

n.abueva@turan-edu.kz

ORCID 0000-0002-7550-9261

Унербек Адильбекович Абуев

Кандидат политических наук, ассоциированный профессор кафедры Социальных и гуманитарных наук

Казахский государственный женский педагогический университет

Алматы, Республика Казахстан.

onerbek.adilbek.62@mail.ru

ORCID 0000-0003-4663-9216

Шида Чэнь

Магистр, преподаватель Института европейских языков

Чжэцзянский университет иностранных языков

Шаосин, Китай

805182434@qq.com

ORCID 0009-0007-5549-1635

Поступила в редакцию 08.03.2025

Принята 13.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 004.892:378.261:658.56

DOI 10.25726/m9946-1810-2621-x

EDN JWHHFY

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В условиях цифровой трансформации образовательных процессов возрастают потребность в актуализации методик преподавания дисциплины «Рекламные технологии в бизнесе и политике». Традиционные лекционно-семинарские форматы уступают место интерактивным, мультимедийным и адаптивным подходам, что требует системного исследования эффективности интеграции цифровых инструментов в учебный процесс. Цель статьи – оценить влияние современных электронных платформ, кейс-метода и симуляционных моделей на качество освоения учащимися профессиональных компетенций в области рекламы. В работе применены следующие методические приемы: контент-анализ отечественных и зарубежных публикаций по цифровому обучению; социологический опрос преподавателей и студентов (n=120) с использованием стандартизированного анкетного инструментария; педагогический эксперимент, реализованный в рамках двух учебных групп одного вуза

с применением blended-learning платформы и виртуальных рекламных кампаний. Анализ данных осуществлен с помощью методов вариационной статистики и индексирования компетентностных показателей. В экспериментальной группе отмечено достоверное повышение мотивации ($p<0,05$) и вовлеченности в учебный процесс по сравнению с контрольной. Средний балл по формирующему оцениванию вырос с 3,4 до 4,2 (по пятибалльной шкале). Студенты успешно разрабатывали цифровые медиастратегии и рекламные кейсы с применением инструментов веб-аналитики и программ визуализации. Преподаватели отметили снижение времени на подготовку материалов на 30 % и повышение качества обратной связи благодаря использованию LMS-модулей и мессенджер-ботов. Полученные данные подтверждают эффективность внедрения цифровых технологий при обучении рекламным технологиям в сфере бизнеса и политики. Комбинация интерактивных тренажеров, онлайн-симуляций и мобильных приложений позволяет оптимизировать педагогическую деятельность и повышает практическую значимость учебных заданий. Результаты исследования могут быть масштабированы для других гуманитарных и социальных дисциплин, что открывает перспективы дальнейшего развития цифровой педагогики в вузах.

Ключевые слова

цифровые технологии, методика преподавания, рекламные технологии, бизнес, политика.

Введение

Современный ландшафт высшего образования переживает значительные изменения в связи с активным проникновением цифровых технологий в различные сферы учебного процесса. Преподаватели, работающие над дисциплиной «Рекламные технологии в бизнесе и политике», стремятся учитывать растущий спрос на навыки, связанные с анализом данных, разработкой интернет-кампаний и работой в социальных сетях. И хотя классические подходы к обучению по-прежнему актуальны, необходимо акцентировать внимание на том, чтобы программа дисциплины детально охватывала новые способы коммуникации, формирования имиджа и продвижения товаров, услуг или политических идей. В результате универсализируется использование цифровых сервисов, онлайн-платформ, систем управления обучением, а педагог получает возможность смешивания онлайн-лекций с вебинарами и самостоятельными заданиями, выполняемыми в виртуальной среде (Николаев, 2022).

В рамках такого подхода формируется стимулирующая среда: студенты, осваивая материал, активно вовлекаются в проектную деятельность и обучаются на примерах реальных кейсов рекламных кампаний, которые можно анализировать с помощью статистических инструментов, наблюдая динамику откликов аудитории, эффективности вложенных средств и скорость охвата (Бельский, 2022). Новые методики начинают руководствоваться принципом многоканальности, когда традиционные источники информации дополняются различными цифровыми платформами. Это создает основу для интерактивного взаимодействия между студентом и преподавателем, а также позволяет повысить уровень усвоения материала благодаря гибкому распределению учебного времени и применению разнообразных форм представления данных. Выполнение заданий, связанных с разработкой концепции продвижения, тестированием идей или подготовкой промороликов, переходит в режим онлайн-коллaborации. При этом гибкость цифровых инструментов облегчает объединение студентов из разных групп и даже разных учебных заведений для совместных исследований и соревнований в генерации креативных концепций.

Материалы и методы исследования

Цифровые технологии стимулируют интегративный подход к преподаванию, и это влияет на все аспекты дисциплины «Рекламные технологии в бизнесе и политике». Важно, что основным вызовом для преподавателей становится корректный отбор примеров, демонстрирующих эволюцию рекламных методов. Например, инновационные рекламные решения требуют освещения не только в формате чтения теоретических лекций, но и через демонстрацию реальных кейсов успешных и провальных кампаний. Такой кейс-ориентированный подход дает более глубокое понимание того, какие факторы

приводят к росту популярности бренда, какие каналы коммуникаций оказываются эффективными для различных целевых аудиторий и как можно адаптировать стратегию под конкретные маркетинговые задачи (Упоров, 2022). При этом цифровые инструменты анализа, такие как системы веб-аналитики, изучение статистики по просмотрам, кликам и комментариям, существенно облегчает процесс принятия решений в сфере рекламоносителей.

Именно развитие интернета привело к кардинальному сдвигу в способах преобразования идей в тщательно выверенные стратегии, когда все решения можно быстро проверять на предмет их релевантности и окупаемости рекламных вложений (Каберова, 2022). Соответственно, учебный процесс органично дополняется практическими заданиями, требующими знакомства со спецификой работы в социальных сетях, контекстной рекламе, email-маркетинге и других цифровых каналах. В результате студенты получают более комплексное представление о современной рекламе, что благоприятствует формированию их компетенций для будущей профессиональной деятельности. Главная задача преподавателя в этих условиях – гармонично интегрировать традиционные и инновационные инструменты, адаптируя программу под текущую конъюнктуру рынка и тренды технологических изменений.

Результаты и обсуждение

В цифровую эпоху возникает новая парадигма коммуникации, которая достигается путем глубокого погружения в поведение пользователей, их предпочтения и паттерны в интернете. Эта сфера крайне актуальна для дисциплины «Рекламные технологии в бизнесе и политике», поскольку здесь стратегические решения напрямую зависят от точного понимания целевой аудитории. Традиционные методы опросов и фокус-групп дополняются автоматизированными системами, способными собирать и интерпретировать большие массивы данных в режиме реального времени. Преподаватель, ориентируясь на перспективы развития рекламного рынка, стремится научить студентов использовать инструменты Big Data, распознавать ключевые тренды и трансформировать их в конкретные рекламные решения (Абарникова, 2022). В государственных и политических структурах наблюдается стремительный рост использования цифровых платформ для взаимодействия с населением, что приводит к вертикальному усложнению механизмов влияния на настроение граждан. Именно поэтому важно, чтобы в курсе изучались не только бизнес-проекты, но и кейсы политического продвижения, где используются подобные механизмы таргетинга, сегментации и контент-стратегий. С точки зрения методики преподавания, необходимо уделять время на разбор конкретных инструментов анализа соцсетей и поисковых систем, чтобы сформировать у будущих специалистов навык критически анализировать и сопоставлять данные, поступающие из разных каналов (Николаев, 2023). Подобная гибкость предоставляет возможность варьировать интенсивность и глубину изучения материала, исходя из академического уровня группы или специфики учебной программы.

Расширение методической базы в процессе преподавания рекламных технологий связано и с необходимостью мотивации учащихся. Когда студенты видят перед собой живые примеры успешных цифровых кампаний, это рождает стремление исследовать механизмы, стоящие за их вирусным эффектом, и пробовать создавать собственные модели вовлечения аудитории. Важно, чтобы программа была ориентирована на поэтапное внедрение теоретических и практических блоков, которые не просто демонстрируют базовые принципы, но и стимулируют творческое мышление и аналитический подход (Торгованова, 2023). Иногда полезно включать игровые механики в процесс обучения: например, студенты могут выполнять ролевые задания, примеряя на себя роли создателей контента, специалистов по продвижению и аналитиков, фиксирующих ключевые результаты. Цифровые инструменты позволяют отстраивать работу над проектами на принципах agile, когда в короткие промежутки времени команда переосмысливает и совершенствует первоначальный замысел в зависимости от собранных данных. Для этого преподаватель может организовать учебные хакатоны, в рамках которых обучающиеся сгенерируют идеи рекламных проектов, оперативно проверят их с помощью цифровых инструментов и оценят обратную связь (Бочаров, 2023). Подобная методика дает не только знания, но и укрепляет

навыки сотрудничества, коммуникации и критического восприятия информации. В итоге студенты учатся быть гибкими и готовы к быстрым изменениям в реальной сфере бизнеса и политики (табл. 1).

Таблица 1. Основные направления использования цифровых технологий в преподавании дисциплины «Рекламные технологии в бизнесе и политике»

Направление	Описание	Пример использования	Преимущества
Онлайн-платформы обучения (LMS)	Использование систем управления обучением (Moodle, Google Classroom, Canvas) для размещения материалов, заданий и тестов.	Размещение видеолекций по основам политического PR, контрольных заданий по оценке рекламных кампаний.	Централизованное хранение материалов, удобный доступ, автоматизация проверки знаний.
Вебинары и видеоконференции	Проведение лекций и семинаров в режиме реального времени с возможностью для студентов задавать вопросы.	Регулярные Zoom-сессии с приглашенными экспертами в сфере политического консалтинга и бизнес-продвижения.	Участие экспертов из разных регионов, интерактивность, гибкая организация расписания.
Цифровые симуляторы и тренажеры	Моделирование реальных ситуаций (рекламных кампаний, политических дебатов) в виртуальной среде.	Запуск виртуального симулятора избирательной кампании, где студенты планируют бюджеты и стратегии продвижения.	Отработка практических навыков в безопасной среде, возможность многократных итераций.
Социальные медиа и специализированные онлайн-платформы	Изучение и анализ рекламных и политических кампаний, проводимых в соцсетях и онлайн-площадках.	Практическая работа с рекламным кабинетом Facebook и VK, анализ метрик эффективности.	Погружение в реальные кейсы, развитие аналитических умений, актуальность знаний.

Персонализация образовательных траекторий становится центральным направлением в процессе обучения рекламе в современных условиях. Цифровые решения позволяют студентам составлять индивидуальный план работы, выбирать практические задания, отражающие их интересы и карьерные цели. Для преподавателя это означает более тесное взаимодействие с каждым студентом, определение его личных сильных сторон и зон роста (Быченок, 2024). Грамотно проработанная методика предполагает использование различных форм контроля и оценивания, в том числе цифровых тестов, проектов с открытым доступом к промежуточным результатам, онлайн-портфолио и интерактивных платформ. В такой структуре формируется непрерывная обратная связь, способствующая формированию более глубокого понимания собственных ошибок и путей их исправления. Кроме того, преподаватель может адаптировать задания под уровень подготовленности и интересы группы, акцентируя внимание на тех аспектах рекламных технологий, которые вызывают наибольший отклик, будь то разработка контент-плана, раскрутка аккаунта в социальной сети или анализ политического имиджа в медиа (Павлов, 2023). Цифровые технологии расширяют границы учебы, позволяя учиться не только в рамках онлайн-аудитории, но и через платформы дистанционного обучения. Студенты получают доступ к электронным библиотекам, видеоурокам и инструментам анализа данных, что делает

их более самостоятельными в выборе скорости и глубины образовательного процесса. Это особенно важно для будущих специалистов, которым предстоит планировать свои рекламные кампании, подбирать ключевые инструменты продвижения и вести аналитику результатов, опираясь на актуальную информацию (табл. 2).

Таблица 2. Методы интерактивного обучения при преподавании «Рекламные технологии в бизнесе и политике»

Метод	Суть метода	Как интегрировать цифровые технологии	Плюсы для студентов
Проектное обучение (Project-based Learning)	Студенты работают над разработкой реальной кампании в бизнесе или политике.	Использование совместных онлайн-документов (Google Docs), дизайн-платформ (Figma, Canva) и CRM-систем для управления проектом.	Формирование навыков командного взаимодействия, лидерства и планирования проектов.
Кейс-стади (Case Study)	Разбор реальных или моделируемых ситуаций в рекламе и политтехнологиях.	Использование интерактивных презентаций (Prezi), онлайн-баз данных рекламных материалов, платформ для мозгового штурма (Miro).	Укрепление критического мышления, умение принимать решения на основе реальных данных.
Обучающие игры (Gamification)	Игровые механики и элементы соревновательности в учебном процессе.	Создание виртуальных квестов, викторин, баллов мотивации в LMS, геймифицированные симуляторы рекламных кампаний.	Повышается вовлеченность студентов, становится интереснее изучать теорию и практику.
Флип-класс (Flipped Classroom)	Студенты изучают теорию дома, а на занятиях выполняют практические задания и обсуждения.	Запись и выкладка видеоуроков на YouTube или в LMS, онлайн-тесты для самопроверки до занятий.	Оптимизация времени в аудитории, больше пространства для дискуссий и работы над кейсами.

Для преподавателя важно грамотно выстроить систему промежуточных и итоговых оценок, которая не только проверяет знания студентов, но и развивает их способность к многоплановому анализу. При обучении дисциплине «Рекламные технологии в бизнесе и политике» уместно комбинировать классический устный экзамен, разбор кейсов и выполнение проектных работ, связанных с реальными кейсами или максимально приближенными к ним (Бондарев, 2022). Ключевая цель состоит в том, чтобы студент сумел интегрировать полученные знания по теории рекламы, стратегии маркетинга и основам политических коммуникаций в единый комплекс. Цифровая среда обучения помогает достичь этой цели, предоставляя интерактивные инструменты и давая возможность анализировать влияние тех или иных решений на конечный результат. Интеграция с социальными сетями и другими онлайн-ресурсами помогает продемонстрировать влияние цифрового следа на формирование имиджа бренда или политика (Кобзистая, 2023). Таким образом, важным становится и развитие этических установок у студентов, поскольку в онлайн-пространстве прозрачно отслеживаются многие аспекты рекламной деятельности, а любые недобросовестные приемы могут негативно сказаться на репутации организации или лица. В целом, грамотное применение оценочных методов и цифровых инструментов создает многогранное образовательное пространство, динамичное и адаптивное к запросам рынка (табл. 3).

Таблица 3. Применение рекламных кейсов и цифровых инструментов в учебном процессе

Инструмент/Кейс	Сфера применения	Направление обучения	Результаты для студентов
Google Ads / Яндекс.Директ	Создание и настройка контекстной рекламы в бизнесе и политических кампаниях	Освоение инструментов таргетинга, анализ ключевых слов, оптимизация рекламного бюджета	Практические навыки управления ставками, аналитика конверсий, навык оценивать ROI.
SMM-продвижение (Facebook, Instagram, VK)	Планирование, запуск и оценка эффективности рекламных кампаний в соцсетях	Разработка контент-стратегии, определение целевой аудитории, создание рекламного контента	Получение способности формировать online-бренд, понимать аудиторию, управлять репутацией.
E-mail маркетинг (Mailchimp, GetResponse)	Коммуникация с потенциальными клиентами и избирателями через рассылки	Изучение принципов сегментации базы, создания цепочек писем, нейромаркетинг в тексте	Навык точечного воздействия на аудиторию, формирование лояльности, ведение аналитики писем.
Big Data аналитика (Google Analytics, Яндекс.Метрика)	Сбор и анализ данных о поведении пользователей, клиентов, избирателей	Интерпретация метрик, поведенческого анализа, формирование гипотез для рекламных кампаний	Развитие аналитических навыков, умение принимать решения на основе массивов данных.

На уровне содержания дисциплины рекомендуют фокусироваться на междисциплинарных связях, демонстрировать, как реклама переплетается с психологией, социологией, политологией и экономикой. Именно такой подход позволяет формировать у студентов объемное понимание механизмов влияния, действующих как в бизнесе, так и в политической сфере (Казанцева, 2024). Технологические ресурсы упрощают поиск и анализ мировых данных: преподаватель может использовать статистику, инфографику, тематические ролики, выступления экспертов и сопоставлять их с локальными кейсами, что дает более полную картину происходящего. Среди практических заданий актуальны не только классические презентации, но и создание собственных рекламных прототипов, формирование таргетированной кампании в социальных сетях, анализ комментариев и запросов пользователей, а также оценка конкурентов в данных медиа нишах (Чурсина, 2023). При грамотной постановке задач такая работа становится увлекательной, побуждает студентов проявлять креативность в сочетании с методами цифровой аналитики. Помимо развития компетенций студента, это помогает и преподавателю своевременно обновлять содержание курса, подстраиваться под ритм изменений внешней среды и новые возможности технологического прогресса.

С течением времени образование в области рекламы постепенно уходит от однонаправленных лекций в сторону интерактивной, гибкой структуры занятий. Если еще несколько лет назад чрезвычайно актуальными считались простые семинары с разбором печатной и телевизионной рекламы, то сегодня курс «Рекламные технологии в бизнесе и политике» требует обязательного рассмотрения SMM-стратегий, технологий автоматической генерации контента и применения систем искусственного интеллекта для сегментации аудитории (Солодихина, 2023). Цифровая среда помогает масштабировать проекты, собирать живые отклики и параллельно демонстрировать студентам в реальном времени результаты тех или иных решений. Эта эволюция требует и новых компетенций от преподавателя: ему нужно разбираться в онлайн-трендах, постоянно обновлять свои знания о рекламных площадках и

аналитических инструментах, а также уметь наглядно и доступно доносить их значение до студентов. Создание учебной среды, где студенты могут попробовать таргетированную рассылку, развернуть тестовую промо-кампанию или научиться пользоваться новыми инструментами анализа трафика, становится залогом эффективности освоения дисциплины. Таким образом, ключевая роль цифровых технологий в образовании по рекламе не только в том, чтобы предоставить доступ к информации, но и в том, чтобы позволить обучаемым экспериментировать и исследовать результаты своего продвижения на практике.

Освоение методов цифрового продвижения требует от студентов системного видения. Когда они работают над учебными кейсами, важно не просто настраивать контекстную рекламу или публиковать материалы в социальных сетях, но и комплексно планировать все коммуникации бренда или политического деятеля. Именно поэтому преподаватели все чаще включают в методику обучения аспекты визуальной идентичности, корпоративного стиля, работу с лидерами мнений и блогерами, которые могут усиливать или ослаблять конкретные месседжи, в зависимости от их собственной репутации. При таком подходе у будущих специалистов формируется понимание, как сквозная цифровая аналитика способна выявить проблемы в рекламных обращениях и определить, какие площадки приносят наибольшую конверсию. Та же преподаватели обращают внимание на юридические и этические аспекты, ведь в условиях постоянной цифровой экспансии важно не нарушать права пользователя и соблюдать рекламоносные стандарты и регламенты. В итоге формируется системный образ мышления, ориентированный на принятие взвешенных решений, где нужны не только творческие, но и аналитические способности.

Особую актуальность для данной дисциплины приобретает способность прогнозировать тенденции в цифровой среде и выявлять потенциальные угрозы репутационного характера. Политические кампании все чаще ведутся с применением агитационных роликов, размещенных на YouTube или в популярных социальных сетях. Альтернативно, бизнес может прибегать к созданию вирусного контента, цель которого – стимулировать обсуждение продукта и привлекать новых клиентов через сарафанное радио. Тем не менее, цифровые каналы последние годы сталкиваются с повышением уровня конкуренции, когда одна рекламная идея быстро сменяется другой, а у пользователя развивается так называемая «рекламная слепота». В связи с этим важным направлением работы в рамках учебного процесса становится освоение техник выстраивания долгосрочной лояльности и продуманного имиджа, защищающего рекламодателя от быстрой утраты интереса, а в случае политики – от потери доверия избирателей. Методика здесь должна учитывать пошаговое вовлечение, развитие индивидуальных характеристик бренда или персоны и тщательную работу над контентом, который продолжает транслировать ценности и уникальность объекта продвижения.

Применение цифровых технологий в преподавании позволяет актуализировать знания и усиливает связь теории с практикой. К примеру, студенты могут учиться анализировать параметры конверсии, CTR, CPM, ROI, рассматривая их влияние на успех кампании. Эта деятельность стимулирует логическое мышление и раскрывает суть рекламных процессов, которые в контексте бизнеса и политических амбиций становятся особенно интенсивными и конкурентными. Интерактивные платформы и приложения, созданные для группового взаимодействия, открывают новые формы обсуждений, когда обучающиеся могут совместно разбирать ошибки промо-роликов или находить перспективные идеи для тестирования. Системы видеоконференций дают возможность приглашать экспертов из разных городов и стран, которые могут поделиться своим опытом, показать технические аспекты продвинутой рекламы и ответить на вопросы. Таким образом, учебная аудитория выходит за рамки традиционного пространства и времени, обретая международное измерение.

При планировании курса «Рекламные технологии в бизнесе и политике» нужно уделять внимание формированию критического мышления у студентов, развитию у них навыка сопоставления данных из разных источников и оценки достоверности информации. Собирая цифровые метрики, легко попасть в ловушку однообразных показателей, игнорирующих человеческий фактор, социальные контексты и внешние обстоятельства. Основываясь на методах анализа big data, можно быстро вычислить закономерности, но при этом без должной интерпретации возникает риск ошибочного понимания

причинно-следственных связей. В рекламе подобные ошибки чреваты репутационными потерями, а в политике – просчетами в коммуникации с избирателями. Преподавателю важно научить студентов балансировать между эмпирическими данными, поступающими из цифровых каналов, и сознательным анализом, учитывающим социокультурные особенности аудитории, психологические паттерны и текущую конъюнктуру рынка. В сочетании с умением использовать инструменты мониторинга информации в интернете студенты смогут формировать полноценную картину и предлагать оптимальные решения.

Цифровые платформы и современные коммуникационные каналы иногда порождают иллюзию простоты. Молодые специалисты могут подумать, что достаточно разместить рекламу на популярной площадке или купить продвижение у узнаваемого блогера, чтобы задача была успешно выполнена. Однако эффективность таких мер сильно зависит от контекстных факторов, правильной сегментации и релевантности контента целевой группе. Иногда баснословные бюджеты направляются в «черную дыру» невнимания, когда пользователи не видят уникальности в предложении или считают сам разуманностью, не вызывающей доверия. Задача преподавателя – развеять эту иллюзию, продемонстрировать механизмы, по которым аудитория принимает решение о покупке или поддержке кандидата, и научить оценивать риски и выгоды цифровой рекламы. Постепенное внедрение кейсов, близких к реальной практике, параллельное изучение теории маркетинга и психологических феноменов, формирует более устойчивые профессиональные навыки и позволяет лучше понимать, как в реальности формируются поведенческие паттерны (рис. 1).

Сравнение Эффективности Цифровых Каналов: Бизнес vs. Политика

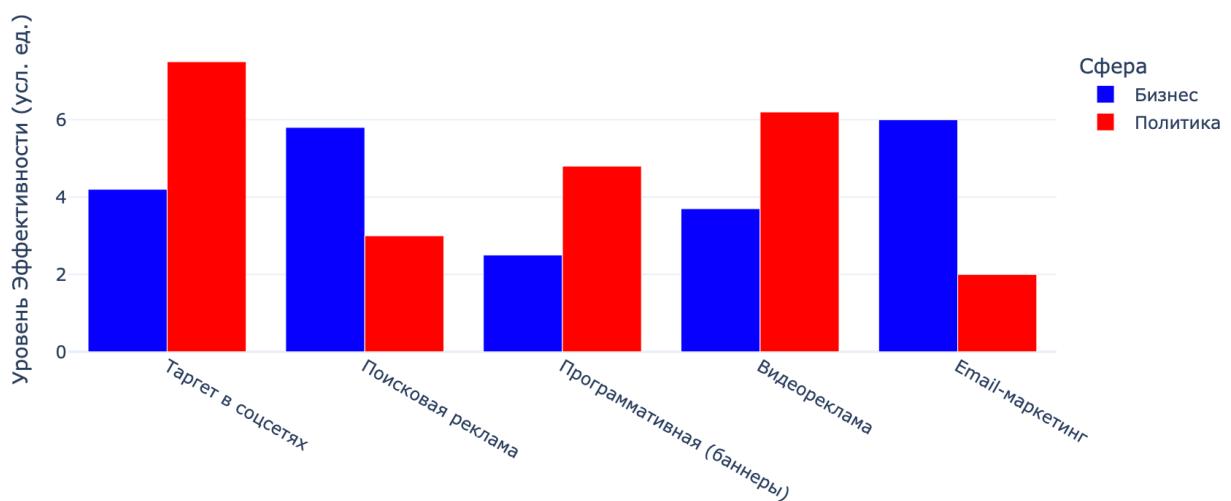


Рисунок 1. Сравнение средней эффективности цифровых рекламных каналов (Бизнес vs. Политика)

Дисциплина «Рекламные технологии в бизнесе и политике» сегодня самодостаточна, но тесно связана с другими учебными модулями, такими как «Цифровой маркетинг», «Политический менеджмент» или «Коммуникационные стратегии». Преподавательский состав, сталкиваясь с этим, часто разрабатывает программу, которая предполагает сквозные проекты, дающие студентам шанс отработать навыки на нескольких предметах. Это стимулирует их к поиску интегрированных решений, когда подходы рекламной индустрии применяются к политическому продвижению, а аналитические инструменты изучаются совместно с экономическими или управленческими модулями. Такая междисциплинарная среда обогащает восприятие обучающихся и помогает лучше понять, какие конкретные компетенции необходимы для успешной деятельности. Кроме того, возникают новые исследовательские возможности, так как студенты могут разрабатывать граничащие с инновациями проекты, тестировать гипотезы и проверять их валидность. Важно не просто рассказать о существовании того или иного инструмента, но и научить им пользоваться ответственно и методично.

Цифровая среда, несмотря на свою динамичность, сохраняет значительные возможности для классических элементов преподавания, таких как дискуссии, совместный анализ текстов и презентаций. Более того, цифровые форумы и чаты расширяют возможности для неформального общения студентов, обогащая процесс обмена информацией и идеями. Это создает активное образовательное сообщество, где каждый участник может внести вклад, получить обратную связь и улучшить свои умения. Преподаватель в таком случае становится модератором, который направляет процесс, помогает сосредоточиться на ключевых аспектах темы и поддерживает высокий уровень обсуждения. Стимулируя студентов делиться собственными проектами, анализировать друг у друга сильные и слабые стороны, преподаватель формирует атмосферу открытости, которая способствует эффективному обучению. Ведь в рекламе крайне важно уметь не только «продавать» свою точку зрения, но и слушать, понимать контраргументы и находить способы улучшения своих идей.

Одним из перспективных направлений развития методики преподавания рекламных технологий является инфлюенсер-маркетинг. Учебный процесс в этом случае может включать задачи по выбору подходящих блогеров, оценке их аудитории и репутации, а также разработке совместных акций и кампаний. При этом чрезвычайно важно научить студентов учитывать риски сотрудничества и возможные негативные эффекты, если выбранный инфлюенсер ведет себя неоднозначно или не соответствует ценностям рекламодателя. Политическая сфера дополнительно усложняет эти задачи, ведь поддержка того или иного кандидата может вызвать резонанс, а тонкая грань между продажей идеи и манипуляцией мнением людей требует от специалиста высокого уровня этической культуры. Возможно, именно эти этико-правовые аспекты станут одним из ключевых моментов в образовательной программе, поскольку рост цифрового влияния вынуждает рекламщиков и политтехнологов сохранять баланс между эффективностью и честностью (рис. 2).

Динамика Цифровых Бюджетов и Технологий в Политике (2015-2023)

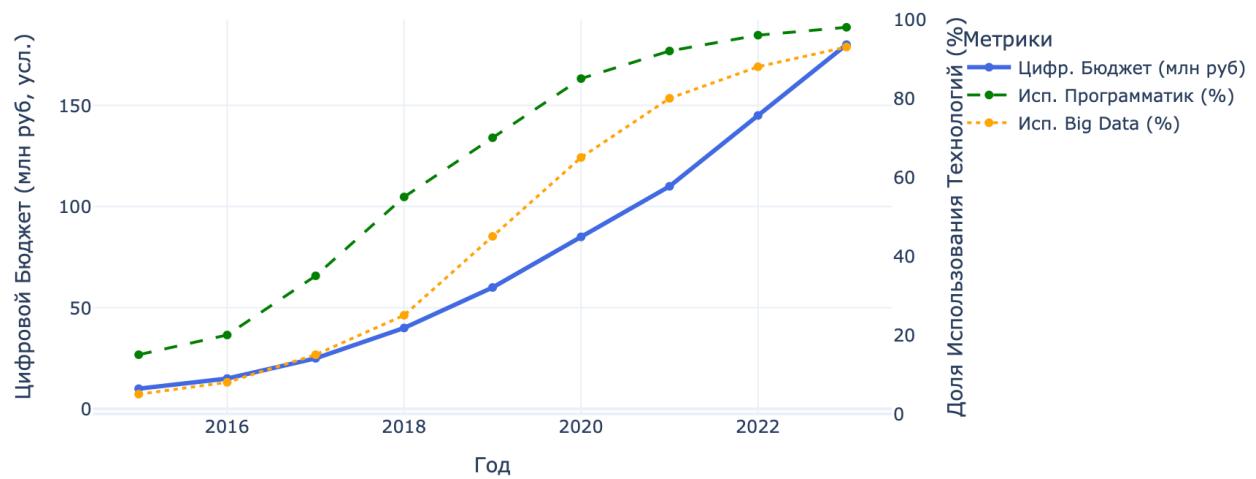


Рисунок 2. Динамика использования цифровых технологий и рекламных бюджетов в политических кампаниях (Год)

В долгосрочной перспективе преподавание рекламных технологий будет все глубже интегрировать искусственный интеллект и машинное обучение. Уже сейчас на рынке появляются алгоритмы, способные автоматически генерировать рекламные тексты, подбирать оптимальное время и место размещения, рассчитывать примерный охват и стоимость кампании. Эти решения призваны упростить рутинные задачи и дать возможность специалистам больше времени уделять творческим и стратегическим аспектам. Для учебного процесса это означает необходимость включения в программу курсов, посвященных основам работы с алгоритмами, анализа больших данных и интерпретации результатов. При эффективном сочетании теоретических и практических блоков студенты будут готовы

к реалиям рынка, где софт-скиллы (умение коммуницировать, убеждать и креативно мыслить) сочетаются с пониманием принципов функционирования цифровых платформ. В сочетании с практическими заданиями, требующими разработки оригинального контента и анализа метрик, формируется комплексная основа для будущей карьеры выпускников.

Помимо сугубо технологической подготовки, важно и психологическое сопровождение студентов в процессе обучения цифровым рекламным стратегиям. Высокая конкуренция в интернете, быстрый темп изменений и обилие информации могут приводить к растерянности и переутомлению. Преподаватель, осознавая эти вызовы, вынужден не только обучать инструментам, но и развивать навыки самоорганизации, стресс-менеджмента, умения работать в режиме многозадачности. Иногда практикуют социально-психологические тренинги, где студенты учатся работать в команде, распределять роли и алгоритмы принятия решений в ограниченные сроки. Такие активности важны потому, что в реальном бизнесе или политике темп задач будет еще выше, и профессионалы, способные быстро адаптироваться и сохранять высокую эффективность, становятся особенно востребованными.

Еще один аспект, который приобретает все большее значение, – интернационализация образовательного пространства. В сфере рекламы, равно как и в политике, возникают международные кампании, ориентированные на многонациональную аудиторию. Это требует от специалистов умения распознавать культурные коды, адаптировать сообщения под разные языки и традиции, учитывая все нюансы. В учебном процессе это можно реализовать, приглашая иностранных лекторов, проводя вебинары с зарубежными экспертами, анализируя глобальные кейсы и практикуя переводы рекламных материалов. Такая деятельность развивает у студентов открытость к новым идеям, умение гибко реагировать на культурные различия и осмысленно выстраивать стратегию для конкретной страны или региона. Цифровые платформы сокращают расстояния, позволяя встречаться с экспертами и коллегами из разных уголков мира, что дополнительно расширяет кругозор обучающихся.

Наконец, важным компонентом методики преподавания является формирование у студентов навыка рефлексии. Грамотно организованное обучение подразумевает регулярное обсуждение проделанной работы, выявление сильных и слабых сторон проектов, фиксацию целей для дальнейшего роста. Анализ своих действий и достижений помогает закрепить полученные знания и выводы, а также сформировать у учащихся чувство ответственности за результат. В целях наибольшей эффективности преподаватель может поощрять ведение цифровых дневников, где фиксируются ключевые этапы выполнения заданий, сложности и найденные решения. Такой сбор данных по ходу учебы создает базу для личного и профессионального развития, при этом становится возможным проследить прогресс и выявить закономерности успеха. Самоконтроль и способность корректировать стратегию по мере необходимости – базовые требования для специалистов по рекламе, ведь динамика рынка всегда требует гибких решений.

Заключение

Таким образом, цифровые технологии и современная методика преподавания дисциплины «Рекламные технологии в бизнесе и политике» представляют собой комплексный и многоаспектный подход, учитывающий реальные потребности рынка, технологические тренды и разнообразие человеческих факторов. Структура курса должна сочетать в себе теоретические основы, позволяющие понять природу рекламных коммуникаций и мотивацию целевых аудиторий, и практические элементы, дающие возможность отточить проектирование кампаний, использование аналитических сервисов и работу в междисциплинарных командах. Модель обучения продолжает эволюционировать под влиянием глобальных процессов цифровизации, и преподавателю предстоит непрерывно адаптироваться, обновлять примеры и кейсы, осваивать новые инструменты и поддерживать высокую вовлеченность студентов в процесс. Это отражает фундаментальную задачу современного университета – готовить будущих профессионалов, способных действовать в существенно изменяющихся условиях и формировать эффективные рекламные и политические решения, ориентированные на принципы ответственности, прозрачности и креативности.

Список литературы

1. Абарникова Е.Б., Кортун В.С. Парадигма цифрового образования и использование цифровых образовательных технологий в учебном процессе // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2023. № 5(69). С. 67-75.
2. Бельский В.Ю., Майкова В.П., Молчан Э.М. Цифровые технологии в системе образования // Вопросы философии. 2022. № 2. С. 216-219.
3. Бондарев В.П. Место, значение и сущность технологий в цифровом обществе. Рецензия на коллективную монографию: Социально-технологический дискурс в теориях и практиках цифрового тренда // Науковедческие исследования. 2023. № 3. С. 158-161.
4. Бочаров А.Б. Цифровые технологии: угроза или перспектива // Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС. 2023. Т. 14. № 1(58). С. 37-42.
5. Быченок М.И. Преимущества и недостатки применения цифровых технологий в преподавании экономических дисциплин // Ratio et Natura. 2024. № 1(9).
6. Каберова А.Р. Методические особенности преподавания дисциплины «Современные бизнес-технологии в цифровой среде» // Методические вопросы преподавания инфокоммуникаций в высшей школе. 2022. Т. 11. № 2. С. 27-32.
7. Казанцева Н.А., Лизунова Г.Ю. Роль цифровых технологий при подготовке к ЕГЭ // Информация и образование: границы коммуникаций. 2024. № 16(24). С. 386-388.
8. Кобзистая М.В., Топчиева Е.В., Кобзистый С.Ю. К вопросу о применении цифровых технологий в преподавании дисциплины «Социология» в ведомственных вузах // Образование и проблемы развития общества. 2023. № 2(23). С. 34-38.
9. Николаев А.Г., Галкин В.Б. Возможность использования цифровых технологий при обучении курсантов на кафедре «Применение ракетного топлива и горючего» // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2022. Т. 6. № S (92). С. 74-76.
10. Николаев А.Г., Галкин В.Б. Преимущества очевидны возможность использования цифровых технологий при обучении курсантов на кафедре (применения ракетного топлива и горючего) // Вестник военного образования. 2023. № 4 (43). С. 56-59.
11. Павлов П.В. Цифровые технологии и бюрократические практики в системе высшего образования // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. 2023. Т. 16. № 6. С. 302-308.
12. Солодихина М.В., Солодихина А.А. Основные аспекты курса «Современные технологии онлайн-обучения» // Физика в школе. 2023. № S2. С. 19-24.
13. Торгованова О.Н., Шабанова А.Е., Гончар Н.Н. Оценка предварительных условий для педагогического использования цифровых технологий // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. 2023. № 28. С. 63-64.
14. Упоров И.В. Цифровые технологии как инструмент познания окружающего мира: практика отстает от возможностей // Дневник науки. 2022. № 7(67). С. 1-7.
15. Чурсина Ю.А., Бражникова Е.П. Перспективные цифровые технологии в образовательной среде на примере изучения учебной дисциплины «Правоведение» // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. 2023. Т. 1. С. 359-363.

Digital technologies and modern teaching methods of the discipline «Advertising technologies in business and politics»

Nurbanu A. Abueva

Doctor of Political Sciences, Professor, Visiting Professor at the Institute of European Languages
Zhejiang University of Foreign Languages
Shaoxing, China
Research Professor at the Graduate School of Media and Intercultural Communication
Turan University
Almaty, Republic of Kazakhstan
n.abueva@turan-edu.kz
ORCID 0000-0002-7550-9261

Unerbek A. Abuev

Candidate of Political Sciences, Associate Professor of the Department of Social Sciences and Humanities
Kazakh State Women's Pedagogical University
Almaty, Republic of Kazakhstan.
onerbek.adilbek.62@mail.ru
ORCID 0000-0003-4663-9216

Shida Chen

Master's degree, Lecturer at the Institute of European Languages
Zhejiang University of Foreign Languages
Shaoxing, China
805182434@qq.com
ORCID 0009-0007-5549-1635

Received 08.03.2025

Accepted 13.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 004.892:378.261:658.56

DOI 10.25726/m9946-1810-2621-x

EDN JWHHFY

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In the context of the digital transformation of educational processes, there is an increasing need to update the teaching methods of the discipline «Advertising technologies in business and politics». Traditional lecture and seminar formats are giving way to interactive, multimedia and adaptive approaches, which requires a systematic study of the effectiveness of integrating digital tools into the learning process. The purpose of the article is to assess the impact of modern electronic platforms, case method and simulation models on the quality of students' acquisition of professional competencies in the field of advertising. The following methodological techniques were used in the work: content analysis of domestic and foreign publications on digital learning; a sociological survey of teachers and students ($n=120$) using standardized questionnaire tools; a pedagogical experiment implemented within two study groups of the same university using a blended-learning platform and virtual advertising campaigns. The data was analyzed using the methods of variation statistics and indexing of competence indicators. In the experimental group, there was a significant increase in motivation ($p<0.05$) and involvement in the learning process compared with the control group. The average score on the formative

assessment increased from 3.4 to 4.2 (on a five-point scale). The students successfully developed digital media strategies and advertising cases using web analytics tools and visualization programs. The teachers noted a 30% reduction in the time required to prepare materials and an improvement in the quality of feedback through the use of LMS modules and messenger bots. The data obtained confirms the effectiveness of the introduction of digital technologies in teaching advertising technologies in the field of business and politics. The combination of interactive simulators, online simulations, and mobile applications makes it possible to optimize teaching activities and enhance the practical significance of learning tasks. The research results can be scaled to other humanities and social sciences, which opens up prospects for further development of digital pedagogy in universities.

Keywords

digital technologies, teaching methods, advertising technologies, business, politics.

References

1. Abarnikova E.B., Kortunov V.S. The paradigm of digital education and the use of digital educational technologies in the educational process // Scientific Notes of Komsomolsk-on-Amur State Technical University. 2023. № 5(69). pp. 67-75.
2. Belsky V.Yu., Maikova V.P., Molchan E.M. Digital technologies in the education system // Questions of philosophy. 2022. № 2. pp. 216-219.
3. Bondarev V.P. The place, meaning and essence of technologies in the digital society. Review of the collective monograph: Socio-technological discourse in the theories and practices of the digital trend // Scientific research. 2023. № 3. pp. 158-161.
4. Bocharov A.B. Digital technologies: threat or prospect // Scientific papers of the Northwestern Institute of Management of the Russian Academy of Sciences. 2023. Vol. 14. № 1(58). pp. 37-42.
5. Bychenok M.I. Advantages and disadvantages of using digital technologies in teaching economics // Ratio et Natura. 2024. № 1(9).
6. Kaberova A.R. Methodological features of teaching the discipline «Modern business technologies in the digital environment» // Methodological issues of teaching infocommunications in higher education. 2022. Vol. 11. № 2. pp. 27-32.
7. Kazantseva N.A., Lizunova G.Yu. The role of digital technologies in preparing for the Unified State Exam // Information and education: boundaries of communications. 2024. № 16(24). pp. 386-388.
8. Kobzistaya M.V., Topchieva E.V., Kobzisty S.Yu. On the use of digital technologies in teaching the discipline «Sociology» in departmental universities // Education and problems of society development. 2023. № 2(23). pp. 34-38.
9. Nikolaev A.G., Galkin V.B. The possibility of using digital technologies in the training of cadets at the department 2Application of rocket fuel and fuel» // Actual problems of humanities and socio-economic sciences. 2022. Vol. 6. № S(92). pp. 74-76.
10. Nikolaev A.G., Galkin V.B. Advantages the possibility of using digital technologies in the training of cadets at the department (applications of rocket fuel and fuel) is obvious // Bulletin of military education. 2023. № 4(43). pp. 56-59.
11. Pavlov P.V. Digital technologies and bureaucratic practices in the higher education system // South Russian State Technical University (NPI) Bulletin. Series: Socio-economic sciences. 2023. Vol. 16. № 6. pp. 302-308.
12. Solodikhina M.V., Solodikhina A.A. The main aspects of the course «Modern technologies of online learning» // Physics at school. 2023. № S2. pp. 19-24.
13. Torgovanova O.N., Shabanova A.E., Gonchar N.N. Assessment of prerequisites for the pedagogical use of digital technologies // Bulletin of the educational consortium Central Russian University. Series: Humanities. 2023. № 28. pp. 63-64.
14. Uporov I.V. Digital technologies as a tool for cognition of the surrounding world: practice lags behind the possibilities // Diary of science. 2022. № 7(67). pp. 1-7.

15. Chursina Yu.A., Brazhnikova E.P. Promising digital technologies in the educational environment using the example of studying the academic discipline «Jurisprudence» // Formation of the humanitarian environment in higher education institutions: innovative educational technologies. Competence approach. 2023. Vol. 1. pp. 359-363.

НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Критерии устойчивости экосистемы международного сотрудничества спортивного вуза

Павел Викторович Пустошило

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Иностранных языков
Московский государственный университет спорта и туризма
Москва, Россия
kekshihe@yandex.ru
ORCID 0000-0002-9860-0674

Елена Витальевна Быстрицкая

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры Психологии
Московский государственный университет спорта и туризма
Москва, Россия
oldlady@mail.ru
ORCID 0000-0002-1613-1035

Александр Борисович Косолапов

Доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры Физиологии спорта и физического воспитания
Московский государственный университет спорта и туризма
Москва, Россия
abkosvlad@mail.ru
ORCID 0000-0002-8191-575X

Поступила в редакцию 01.03.2025

Принята 22.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 338.24:378.4:578.45

DOI 10.25726/w6550-9960-8574-p

EDN GLIOP

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Проблема перестройки структуры международного сотрудничества российских вузов в последние годы стала наиболее актуальной в связи с изменениями геополитических контуров эффективного взаимодействия систем образования разных стран. Основными ее аспектами являются: низкая информированность стран-партнеров о достижениях национальных систем образования, невысокая комплементарность образовательных программ, вызывающая проблемы адаптации студентов вузов-участников коллaborации к образовательному процессу, недостаточный уровень готовности профессионалов отраслевых университетов в отношении организации инновационных форм образовательного сотрудничества, а также ламинарный трансфер научных идей, информационных ресурсов и специалистов. Целью работы является представление международного профессионально-образовательного сотрудничества спортивных вузов как экосистемы, обладающей высокой адаптивностью к окружающей среде, многообразием и принципиальной открытостью, и разноплановыми направлениями информационного и иного ресурсного обмена. Методология исследования базируется на принципах системного, средового, синергетического и ресурсного подходов. Методы исследования:

анализ литературы, опрос, сбор и обработка данных. Результатами исследования стали: выявленные основные направления и критерии устойчивости системы международного профессионально-образовательного сотрудничества как экосистемы.

Ключевые слова

образовательная экосистема, устойчивость системы, международное сотрудничество, спортивный вуз, критерии оптимизации, направления взаимодействия.

Введение

Система международного сотрудничества логично рассматривать как экосистему, имеющую определенный жизненный цикл, исчерпаемые ресурсы, опыт функционирования, а также обладающую тремя основными свойствами образовательных экосистем, которые были выделены С.Н. Махновец, И.Д. Фруминым с соавторами (Махновец, 2016). К ним относятся:

- наличие способности к адаптации, к изменению внешних условий и стремлению сохранить себя в стабильном устойчивом состоянии;
- разноплановость направлений функционирования в соответствии с видовым разнообразием ее компонентов;
- необходимость для сохранения динамического равновесия осуществлять постоянный обмен разнообразными ресурсами внутри системы и внешней средой.

Под устойчивостью экосистемы понимается состояние динамического равновесия, позволяющее противостоять факторам, уменьшающим ее устойчивость и возвращаться в исходное или новое стабильное состояние. Если рассматривать систему отечественного образования в эпоху многоэтапного реформирования, то можно обратить внимание на то, что она на протяжении многих лет проявляет исключительно резистентную стабильность, которая в человеческом измерении трактуется как выносливость. То же самое касается и системы международного сотрудничества современных вузов.

Однако нагрузка, с точки зрения геополитической ситуации, стала такова, что университетам с трудом удается сохранять, а некоторым даже не удается сохранить равновесного состояния, которое необходимо для решения всех задач этого целевого направления деятельности вузов. Поэтому в эпоху софт-компетенций в среде высшего образования было достигнуто понимание того, что необходимо развивать упругую устойчивость национальной образовательной экосистемы, то есть способность быстрой стабилизации после воздействия как позитивных, так и негативных стресс-факторов.

На сегодняшний день для оценки этой способности всех образовательных экосистем не было предложено внятной комплексной оценки, позволяющей прогнозировать вектор дальнейшего развития на определенный значимый период. Цель работы – представление международного профессионально-образовательного сотрудничества спортивных вузов как экосистемы, обладающей высокой адаптивностью к окружающей среде, многообразием и принципиальной открытостью и разноплановыми направлениями информационного и иного ресурсного обмена и выявление основных направлений и критериев устойчивости системы международного профессионально-образовательного сотрудничества как экосистемы.

Материалы и методы исследования

В рамках теоретического обзора были определены наиболее вероятные направления развития системы международного профессионально-образовательного сотрудничества вузов спортивной отрасли, обеспечивающие устойчивость этой системы. Далее был проведен опрос, в котором приняли участие 75 спортивно-образовательных организаций и 200 преподавателей вузов, принимающих участие в тех или иных видах международной деятельности. Затем была проведена экспертная оценка по определению наиболее значимых показателей и критериев системы международного сотрудничества как экосистемы.

Результаты и обсуждение

На основании проведенного исследования была установлена взаимосвязь между актуальными направлениями международного профессионально-образовательного сотрудничества и критериями обеспечения его устойчивости. Так, основными направлениями деятельности спортивного вуза в контексте международного профессионально-образовательного сотрудничества стали: профессиональная инклюзия иностранных студентов в российских вузах, интернационализация учебных программ, трансфер профессорско-преподавательского состава (ППС), повышение профессиональных компетенций специалистов отрасли с учетом требований мировых стандартов, транснациональная научная сеть.

На основании экспертной оценки были определены группы критериев оценки эффективности такого взаимодействия с направленностью процессов присущих экосистемам:

1. вновь возникающие эффекты и явления (КФ – критерии формирования);
2. требуемые количественные увеличения (КП – критерии повышения);
3. требуемые качественные изменения при сохранении количественных характеристик (КИ – критерии качественных изменений);
4. процессы и явления, требующие нивелирования или редукции (КР – критерий редукции);
5. процессы и явления, требующие стабилизации в существующей конфигурации (КС – критерий стабилизации).

В контексте глобализации высшего образования и усиления поликультурных взаимодействий направление профессиональной инклюзии абитуриентов ориентировано на формирование устойчивого механизма интеграции иностранных обучающихся в образовательную экосистему вуза. Устойчивость этого направления можно оценить следующими критериями.

Рост количества привлеченных иностранных обучающихся (КП) является ключевым индикатором результативности маркетинговой и коммуникационной политики вуза. В современных исследованиях (Marginson, 2020) подчеркивается прямая корреляция между количественным ростом интернационализации и конкурентоспособностью образовательного учреждения. Применительно к инклюзивной политике, рост числа иностранных обучающихся свидетельствует о синхронизации профессиональных траекторий абитуриентов с ресурсами вуза, что формирует предпосылки для культурной конвергенции.

Снижение трудностей лингвокультурной и социально-психологической адаптации (КР) отражает управление рисками психоэмоциональной дезадаптации, характерными для поликультурных образовательных сред (Berry, 2005). Согласно моделям аккультурации, преодоление языковых барьеров и когнитивного диссонанса является критическим фактором для сохранения академической мотивации. Успешное снижение адаптационных рисков напрямую коррелирует с такими параметрами, как редукция академической неуспешности (Tinto, 1993) и укрепление идентичности обучающихся в новой среде.

Рост удовлетворенности иностранных обучающихся условиями социализации и сопровождения (КИ) рассматривается как интегральный показатель качества инклюзивных практик (Kuh, 2006). Он демонстрирует эффективность психолого-педагогического сопровождения, включая наставничество, организацию межкультурных коммуникаций и поддержку профессионального самоопределения. Повышение этого индикатора подтверждает создание релевантной среды, где формальные институты (вуз) и неформальные практики (студенческие инициативы) дополняют друг друга.

Создание профессионально-образовательной коллаборации (КФ) отражает институциональное измерение процесса. Формирование коллегиальных сетей факультетов, международных отделов и партнерских организаций является основой для устойчивости инклюзивной системы. Такие структуры обеспечивают: совместную разработку адаптационных программ, обмен ресурсами (методическими, кадровыми), синергию между профессиональными интересами абитуриентов и исследовательскими компетенциями вуза, что соответствует концепции «экосистемы интернационализации» (De Wit, 2019).

В современных условиях трансформации высшего образования интернационализация учебных программ представляет собой стратегический императив, детерминированный глобализацией

академических рынков и требованиями к формированию кросс-культурных профессиональных компетенций. Критерии обеспечения устойчивости выглядят следующим образом.

Повышение качества образовательных программ (КИ) выступает системообразующим элементом данного направления, поскольку именно качество подготовки определяет конкурентоспособность выпускников на международном уровне. В своей работе «Глобальные перспективы высшего образования» Ф. Альтбах отмечает, интернационализация учебных программ предполагает не просто добавление англоязычных модулей, а глубинную трансформацию содержания, методов оценки и педагогических подходов с учетом глобальных образовательных стандартов (Альтбах, 2018). Это подтверждается исследованиями Кроули с соавторами, демонстрирующими корреляцию между интеграцией практико-ориентированных методик и ростом академической репутации программ (Crawley, 2007).

Неотъемлемым элементом достижения качественных изменений становится разработка специализированных международных образовательных программ (КФ), сочетающих принципы «глокализации» (от англ. *glocalization*) – адаптацию мировых трендов к локальным контекстам. Практико-ориентированная составляющая здесь играет ключевую роль: как подчеркивают Х. де Вит и Альтбах (Altbach, 2007; De Wit, 2018), вовлечение отраслевых партнеров в проектирование учебных планов обеспечивает формирование навыков, востребованных в транснациональных корпорациях. Примером могут служить совместные программы двойных дипломов, где 67% модулей содержат кейсы из глобальной практики (Доклад Международной ассоциации университетов, 2023).

Параллельно развивается цифровая составляющая интернационализации (КФ3), особенно актуальная в постпандемийном образовательном ландшафте. Создание совместных цифровых образовательных продуктов, таких как виртуальные лаборатории или MOOCs (Massive Open Online Course) с международным контентом, не только расширяет доступность образования, но и формирует цифровые экосистемы коллaborации. По данным Европейской комиссии (*Impact of Erasmus+ on Teaching Mobility*, 2022), гибридные форматы увеличивают включенность студентов из развивающихся стран в академические проекты на 41%, снижая барьеры физической мобильности (*Erasmus statistics*, 2022).

Результирующим эффектом описанных процессов выступает рост академической мобильности (КП3), служащий объективным индикатором успешности интернационализации программ. Как обосновывает Х. де Вит (De Wit, 2018), сбалансированные показатели *inbound/outbound mobility* (входящая/исходящая мобильность) свидетельствуют о взаимном признании качества образования между вузами-партнерами. Важно, что данный критерий фиксирует не только количественные параметры (например, увеличение участников Erasmus+ на 22% по данным OECD (*Impact of Erasmus+ on Teaching Mobility*, 2022)), но и качественные сдвиги – трудоустройство выпускников в международных организациях, что подтверждает соответствие программ требованиям глобального рынка труда.

Таким образом, можно заключить, что интернационализация программ является не изолированным процессом, а комплексным механизмом повышения конкурентоспособности высшего образования.

В условиях глобализации академического рынка труда трансфер профессорско-преподавательского состава (ППС) отражает переход от эпизодических обменов к системной интеграции кадрового потенциала, что требует многоуровневой системы оценки, представленной в предложенных критериях.

Увеличение количества привлеченных высококвалифицированных специалистов (КП) служит базовым индикатором эффективности кадровой политики университета. Как отмечает П. Скот (Scott, 2017), приток иностранных ученых напрямую коррелирует с ростом исследовательской продуктивности и интернационализацией образовательных процессов. Статистика OECD (Организация экономического сотрудничества и развития) за 2023 год (*Education at a glance*, 2023) говорит о том, что вузы с долей иностранных ППС >15% демонстрируют на 27% более высокие показатели публикационной активности в Q1-журналах.

Параллельным количественным маркером выступает рост академической мобильности ППС (КП), отражающий динамику двустороннего обмена. Этот критерий фиксирует развитие устойчивых

сетей коллаборации. Исследования Европейской комиссии (*Impact of Erasmus+ on Teaching Mobility*, 2022) показывают, что программы типа Erasmus+ Teaching Mobility увеличивают вероятность совместных грантовых заявок на 34% благодаря установлению доверительных профессиональных связей.

Качественная составляющая трансфера реализуется через модернизацию межкультурных компетенций ППС (КИ). Современные образовательные реалии требуют от преподавателей владения стратегиями кросс-культурной коммуникации и адаптации педагогических подходов. Как подчеркивают Б. Лиск и К. Бридж (Leask, 2019), внедрение тренингов по работе в мультикультурных аудиториях повышает эффективность преподавания на 41%, что особенно критично для программ двойных дипломов и англоязычных модулей.

Не менее значимым элементом является качественное изменение практико-ориентированной языковой подготовки (КИ), выступающей фундаментом профессиональной интеграции. Эмпирические исследования демонстрируют прямую зависимость между уровнем языковой компетенции ППС и скоростью их адаптации. Так, в соответствии с выводами Европейской комиссии (*Impact of Erasmus+ on Teaching Mobility*, 2022): в программах Erasmus+ для ППС 89% преподавателей с уровнем С1 адаптировались в течение первого семестра, тогда как при уровне В2 лишь 62% достигли аналогичного результата за аналогичный период.

Направление деятельности в отношении повышения профессиональных компетенций специалистов отрасли с учетом требований мировых стандартов фокусируется на создании устойчивой системы непрерывного развития кадрового потенциала через интеграцию международных стандартов компетенций. Здесь критериями будут следующими:

Повышение качества образовательных программ (КИ), в том числе программ дополнительного профессионального образования и стажировок, выступает фундаментальным условием эффективности обучения взрослых, доказанным еще М.С. Ноулз (Knowles, 1984) и подтвержденным другими учеными-исследователями, например, Д. Дарденом (Darden, 2014). Согласно модели компетентностного подхода (*The European higher education Area in 2020: Bologna process implementation report*, 2020), соответствие содержания программ мировым стандартам (например, ISO 29993:2017) напрямую влияет на формирование актуальных навыков. Исследования CEDEFOP (2018) (Европейский центр развития профессионального образования) подтверждают, что качественные программы ДПО снижают навыковый разрыв (*skills mismatch*) и повышают производительность труда на 18-25%.

Количественные показатели охвата аудитории (КП) служат индикатором масштабируемости образовательных инициатив. Как отмечается в докладах OECD (Организация экономического сотрудничества и развития), рост числа обученных специалистов коррелирует с инновационным потенциалом отраслей. В контексте теории человеческого капитала (Becker, 1964) инвестиции в переобучение кадров обеспечивают мультиплектический экономический эффект: согласно данным World Bank 2019 года, увеличение на 10% высококвалифицированных специалистов в отрасли повышает ВДС (валовая добавленная стоимость) на 3-5% (Торговля как инструмент развития в эпоху глобальных производственно-сбытовых цепей, 2020).

Разработка практико-ориентированных международных программ (КФ) и практико-ориентированность в целом – ключевой тренд современного образования. Модель дуального обучения в Германии (Wieland, 2015) доказывает, что интеграция реальных кейсов и международных практик в программы повышает их эффективность на 40% по сравнению с теоретическими курсами. Исследование McKinsey (McKinsey, 2022) подчеркивает: программы, разработанные совместно с отраслевыми партнерами, на 30% успешнее формируют востребованные компетенции.

Международная исследовательская деятельность университета функционирует в рамках транснациональных научных сетей, где интеграция ресурсов, кадров и инфраструктуры определяет конкурентоспособность. Согласно парадигме «Triple Helix» (Leydesdorff, 2000), синергия между университетами, индустрией и государством ускоряет генерацию прорывных знаний. В этом контексте предложенные критерии выступают индикаторами системной интеграции вуза в глобальную науку.

Международные коллегиальные (КФ) обеспечивают доступ к уникальным ресурсам (установки мегасайнс, базы данных). Как отмечает Вагнер (Wagner, 2018), распределенные сети знаний (*distributed*

knowledge networks) повышают эффективность НИР на 35–40% за счет комплементарности экспертизы. Автор доказывает, что международные коллaborации трансформируют локальные исследования в глобальные инициативы. Следовательно, этот критерий отражает способность вуза формировать устойчивые кооперационные структуры, критичные для прорывных открытий.

Мобильность ученых выступает драйвером интеллектуального трансфера и коррекции когнитивных дисбалансов. Исследования OECD (2017) подтверждают, что университеты с долей иностранных исследователей >20% генерируют на 50% больше научных идей. Мобильные исследователи демонстрируют на 50-100% более высокую цитируемость публикаций по сравнению с немобильными коллегами, особенно при возвращении в страну происхождения («эффект реинтеграции»). Это объясняется расширением международных сетей коллабораций и доступом к уникальным методологиям (Halme, 2012; Franzoni, 2014).

Исследования подтверждают механизм excellence-attracts-excellence, когда ведущие ученые взаимодействуют с сильными исследовательскими экосистемами (например, Великобританию), создавая каскадный приток молодых талантов (Cuntz, 2016). Кроме того, для 72% исследователей мобильность является необходимым условием карьерного роста, особенно в ЕС (Доклад Евро Комиссии, 2010).

Внешнее финансирование коррелирует с научной миссией вуза. По данным Г. Лоделя (Laudel, 2006), 87% прорывных проектов в STEM реализуются через конкурсные гранты, большинство из которых с международным участием (Horizon Europe, NSF).

Конференции и симпозиумы выполняют тройную функцию. В первую очередь происходит валидация идей и трансфер знаний. Конференции сокращают время внедрения открытий на 18-24 месяца за счет экспертной оценки гипотез. Анализ 500 патентов в области биотехнологий показал: проекты, представленные на конгрессах до публикации, получают патенты на 40% быстрее. Во-вторых, происходит формирование скрытых коллабораций – более половины совместных проектов инициируются на неформальных сессиях (Доклад The Royal Society, 2012). В-третьих, накапливается репутационный капитал, то есть повышается узнаваемость вуза в международных рейтингах за счет проведения мероприятий с высокой оценкой.

Заключение

В результате были выявлены основные направления и критерии устойчивости системы международного профессионально-образовательного сотрудничества как экосистемы. Они согласуются с основными тенденциями обеспечения указанного направления деятельности вузов спортивной отрасли в условиях глобального образовательного пространства: профессиональная инклузия иностранных студентов в российских вузах, интернационализация учебных программ, трансфер профессорско-преподавательского состава (ППС), повышение профессиональных компетенций специалистов отрасли с учетом требований мировых стандартов, транснациональная научная сеть.

Устойчивость экосистемы международного профессионально-образовательного сотрудничества обеспечивается комплексом критериев, характеризующих все вектора развития современного отраслевого университета: создание профессионально-образовательной коллаборации с университетами и организациями работодателей стран-партнеров, создание коворкинг-пространств для международной проектной/инновационной деятельности, разработка новых цифровых образовательных и технологических продуктов для глобального рынка образовательных услуг, разработка новых практико-ориентированных образовательных программ, увеличение объемов международной академической мобильности, модернизация межкультурных компетенций студентов и ППС, наращивание репутационного капитала, поддержание высокого уровня организации международных научных и практических мероприятий.

Список литературы

1. Альтбах Ф. Глобальные перспективы высшего образования / пер. с англ. Ю. Каптуревского; под ред. А. Рябова. М.: Издательский дом ВШЭ, 2018. 552 с.

2. Доклад The Royal Society // iau-iau.net. 2012. 36 с. https://www.iau-iau.net/IMG/pdf/2024_internationalization_survey_report_digital.pdf
3. Доклад WEF // weforum.org. 2020. 138 с. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
4. Доклад Евро Комиссии // euraxess.ec.europa.eu. 2010. 146 с. https://euraxess.ec.europa.eu/sites/default/files/policy_library/more_industry_report_final_version.pdf
5. Доклад Международной ассоциации университетов. 2023. 39 с. https://www.iau-iau.net/IMG/pdf/2024_internationalization_survey_report_digital.pdf
6. Доклад о мировом развитии 2020 «Торговля как инструмент развития в эпоху глобальных производственно-сбытовых цепей» // worldbank.org. 2020. 231 с.
7. Доклад Организации экономического сотрудничества и развития // oecd.org. 2022. 420 с.
8. Махновец С.Н., Попова О.А. Новая экосистема образования как системообразующий вектор качества жизни // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 141-149.
9. Фрумин И.Д., Косарецкий С.Г., Лешуков О.В. Экосистемы образования: с уважением к сложности // Практики развития: новые отношения в образовании, их реализация и возможности управления: мат. XXII Науч.-прак. конф. (16–18 апреля 2015 г., Красноярск). Красноярск: Институт психологии практик развития, 2016. С. 22-31.
10. Altbach P., Knight J. The internationalization of higher education: motivations and realities // Journal of Studies in International Education. 2007. Vol. 11. С. 290-305.
11. Becker G.S. Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. Chicago: University of Chicago Press, 1964.
12. Cedefop. Skills forecast: trends and challenges to 2030. Luxembourg: Publications office, 2018. 108 p.
13. Crawley E., Malmqvist J., Ostlund S., Brodeur D. Rethinking engineering education: the CDIO approach. 2007. 336 с.
14. Cuntz A. Do public R&D funds affect the location choices of elite scientists in Europe? // Research evaluation. 2016. Vol. 25. pp. 222–230.
15. Darden D. Relevance of the knowles theory in distance education // Creative education. 2014. Vol. 5. pp. 809-812.
16. De Wit H., Altbach P.G. Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future // Policy Reviews in Higher Education. 2021. Vol. 5. № 1. С. 28-46.
17. De Wit H., Jones E. Inclusive internationalization: improving access and equity // International Higher Education. 2018. Vol. 94. С. 16-18.
18. De Wit H. Internationalization in Higher Education, a Critical Review // SFU Educational Review. 2019. Vol. 12. С. 9-17.
19. Etzkowitz H., Leydesdorff L. The Dynamics of Innovation: From National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations // Research Policy. 2000. Vol. 29. С. 109–123.
20. European Commission. Erasmus statistics. 2022.
21. European Commission. Impact of Erasmus+ on Teaching Mobility. Publications Office of the EU, 2022. 20 с.
22. European Commission. Impact of Erasmus+ on Teaching Mobility. Publications Office of the EU, 2022. 20 с.
23. European Commission/EACEA/Eurydice. The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. 358 с.
24. Laudel G. The art of getting funded: How scientists adapt to their funding conditions // Science and public policy. 2006. Vol. 33. Iss. 7. С. 489-504.
25. Halme K., Lindy I., Piirainen K., Salminen V., White J. Finland as a knowledge economy 2.0: Lessons on policies and governance. 2014. 326 с.

26. Berry J.W. Acculturation: Living successfully in two cultures // International journal of intercultural relations. 2005. Vol. 29. Iss. 6. C. 697-712.
27. Knowles M.S. Andragogy in action. Applying modern principles of adult education. San Francisco: Jossey Bass, 1984.
28. Kuh G.D., Kinzie J., Schuh J.H., Whitt E.J. Student success in college: creating conditions that matter. San-Francisco: Jossey-Bass, 2006. 384 c.
29. Kühbach M. Capillary- and stored-elastic-energy-driven anisotropic sub-grain coarsening (PRX2D). Part 6. Vol. 1.0. Zenodo, 2018.
30. Leask B., Bridge C. Comparing internationalisation of the curriculum in action across disciplines: theoretical and practical perspectives // Compare: A journal of comparative and international education. 2013. Vol. 43. № 1. pp. 79-101.
31. Marginson S. The relentless price of high individualism in the pandemic // Higher education research & Development. 2020. pp. 1-4.
32. Building workforce skills at scale to thrive during – and after – the COVID-19 crisis // mckinsey.com. 2022. 30 p. <https://www.mckinsey.com/capabilities/people-and-organizational-performance/our-insights/building-workforce-skills-at-scale-to-thrive-during-and-after-the-covid-19-crisis>
33. Science, technology and industry scoreboard 2017: The digital transformation. Paris: OECD Publishing, 2017.
34. Getting skills right: future-ready adult learning systems. Paris: OECD Publishing, 2019.
35. Education at a glance 2023: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2023.
36. Scott P. Global perspectives on higher education // Comparative education. 2017. Vol. 53. C. 452-454.
37. Tinto V. Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
38. Wagner C.S. The collaborative era in science: governing the Network. Palgrave Macmillan, 2018.
39. Wieland C. Germany's dual vocational-training system: Possibilities for and limitations to transferability // Local economy. 2015. Vol. 30. C. 1-18.

Criteria for the sustainability of the ecosystem of international cooperation of a sports university

Pavel V. Wasteland

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages
Moscow State University of Sports and Tourism
Moscow, Russia
keksihe@yandex.ru
ORCID 0000-0002-9860-0674

Elena V. Bystritskaya

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology
Moscow State University of Sports and Tourism
Moscow, Russia
oldlady@mail.ru
ORCID 0000-0002-1613-1035

Alexander B. Kosolapov

Doctor of Medical Sciences, Professor, Professor of the Department of Physiology of Sports and Physical Education
Moscow State University of Sports and Tourism
Moscow, Russia
abkosvlad@mail.ru
ORCID 0000-0002-8191-575X

Received 01.03.2025

Accepted 22.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 338.24:378.4:578.45

DOI 10.25726/w6550-9960-8574-p

EDN GLIOP

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

In recent years, the problem of restructuring the structure of international cooperation between Russian universities has become the most urgent due to changes in the geopolitical contours of effective interaction between education systems in different countries. Its main aspects are: low awareness of partner countries about the achievements of national education systems, low complementarity of educational programs, causing problems of adaptation of university students participating in the collaboration to the educational process, insufficient level of readiness of industry university professionals regarding the organization of innovative forms of educational cooperation, as well as laminar transfer of scientific ideas, information resources and specialists. The purpose of the work is to present international professional and educational cooperation of sports universities as an ecosystem with high adaptability to the environment, diversity and fundamental openness, and diverse areas of information and other resource exchange. The research methodology is based on the principles of systemic, environmental, synergetic and resource approaches. Research methods: literature analysis, survey, data collection and processing. The results of the study were: the main directions and criteria for the sustainability of the system of international professional and educational cooperation as an ecosystem have been identified.

Keywords

educational ecosystem, system sustainability, international cooperation, sports university, optimization criteria, areas of interaction.

References

1. Altbach P. Global Perspectives on Higher Education / transl. from English by Yu. Kapturevsky; ed. by A. Ryabov. Moscow: Higher School of Economics Publishing House, 2018. 552 p.
2. The Royal Society Report // iau-iau.net. 2012. 36 p. https://www.iau-iau.net/IMG/pdf/2024_internationalization_survey_report_digital.pdf
3. WEF Report // weforum.org. 2020. 138 p. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
4. European Commission Report // euraxess.ec.europa.eu. 2010. 146 p. https://euraxess.ec.europa.eu/sites/default/files/policy_library/more_industry_report_final_version.pdf
5. International Association of Universities Report. 2023. 39 p. https://www.iau-iau.net/IMG/pdf/2024_internationalization_survey_report_digital.pdf

6. World Development Report 2020 "Trading for Development in the Age of Global Value Chains" // worldbank.org. 2020. 231 p.
7. OECD Report // oecd.org. 2022. 420 p.
8. Makhnovets S.N., Popova O.A. The New Ecosystem of Education as a System-Forming Vector of Quality of Life // Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology. 2017. No. 4. Pp. 141-149.
9. Frumin I.D., Kosaretsky S.G., Leshukov O.V. Educational Ecosystems: Respecting Complexity // Practices of Development: New Relationships in Education, Their Implementation and Management Opportunities: Proc. of XXII Scientific and Practical Conf. (April 16–18, 2015, Krasnoyarsk). Krasnoyarsk: Institute of Psychology of Development Practices, 2016. Pp. 22-31.
10. Altbach P., Knight J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities // Journal of Studies in International Education. 2007. Vol. 11. Pp. 290-305.
11. Becker G.S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago: University of Chicago Press, 1964.
12. Cedefop. Skills Forecast: Trends and Challenges to 2030. Luxembourg: Publications Office, 2018. 108 p.
13. Crawley E., Malmqvist J., Ostlund S., Brodeur D. Rethinking Engineering Education: The CDIO Approach. 2007. 336 p.
14. Cuntz A. Do Public R&D Funds Affect the Location Choices of Elite Scientists in Europe? // Research Evaluation. 2016. Vol. 25. Pp. 222–230.
15. Darden D. Relevance of the Knowles Theory in Distance Education // Creative Education. 2014. Vol. 5. Pp. 809-812.
16. De Wit H., Altbach P.G. Internationalization in Higher Education: Global Trends and Recommendations for Its Future // Policy Reviews in Higher Education. 2021. Vol. 5. No. 1. Pp. 28-46.
17. De Wit H., Jones E. Inclusive Internationalization: Improving Access and Equity // International Higher Education. 2018. Vol. 94. Pp. 16-18.
18. De Wit H. Internationalization in Higher Education, a Critical Review // SFU Educational Review. 2019. Vol. 12. Pp. 9-17.
19. Etzkowitz H., Leydesdorff L. The Dynamics of Innovation: From National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations // Research Policy. 2000. Vol. 29. Pp. 109–123.
20. European Commission. Erasmus Statistics. 2022.
21. European Commission. Impact of Erasmus+ on Teaching Mobility. Publications Office of the EU, 2022. 20 p.
22. European Commission. Impact of Erasmus+ on Teaching Mobility. Publications Office of the EU, 2022. 20 p.
23. European Commission/EACEA/Eurydice. The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. 358 p.
24. Laudel G. The Art of Getting Funded: How Scientists Adapt to Their Funding Conditions // Science and Public Policy. 2006. Vol. 33. Iss. 7. Pp. 489-504.
25. Halme K., Lindy I., Piirainen K., Salminen V., White J. Finland as a Knowledge Economy 2.0: Lessons on Policies and Governance. 2014. 326 p.
26. Berry J.W. Acculturation: Living Successfully in Two Cultures // International Journal of Intercultural Relations. 2005. Vol. 29. Iss. 6. Pp. 697-712.
27. Knowles M.S. Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Education. San Francisco: Jossey Bass, 1984.
28. Kuh G.D., Kinzie J., Schuh J.H., Whitt E.J. Student Success in College: Creating Conditions That Matter. San Francisco: Jossey-Bass, 2006. 384 p.
29. Kühbach M. Capillary- and Stored-Elastic-Energy-Driven Anisotropic Sub-Grain Coarsening (PRX2D). Part 6. Vol. 1.0. Zenodo, 2018.

30. Leask B., Bridge C. Comparing Internationalisation of the Curriculum in Action Across Disciplines: Theoretical and Practical Perspectives // Compare: A Journal of Comparative and International Education. 2013. Vol. 43. No. 1. Pp. 79-101.
31. Marginson S. The Relentless Price of High Individualism in the Pandemic // Higher Education Research & Development. 2020. Pp. 1-4.
32. Building Workforce Skills at Scale to Thrive During – and After – the COVID-19 Crisis // mckinsey.com. 2022. 30 p. <https://www.mckinsey.com/capabilities/people-and-organizational-performance/our-insights/building-workforce-skills-at-scale-to-thrive-during-and-after-the-covid-19-crisis>
33. Science, Technology and Industry Scoreboard 2017: The Digital Transformation. Paris: OECD Publishing, 2017.
34. Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems. Paris: OECD Publishing, 2019.
35. Education at a Glance 2023: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2023.
36. Scott P. Global Perspectives on Higher Education // Comparative Education. 2017. Vol. 53. Pp. 452-454.
37. Tinto V. Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
38. Wagner C.S. The Collaborative Era in Science: Governing the Network. Palgrave Macmillan, 2018.
39. Wieland C. Germany's Dual Vocational-Training System: Possibilities for and Limitations to Transferability // Local Economy. 2015. Vol. 30. Pp. 1-18.

Психология переговорного процесса при разрешении педагогических конфликтов

Ольга Петровна Мачехина

Кандидат педагогических наук, доцент

Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

Москва, Россия

olga_machexina@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Наталья Юрьевна Кузьменкова

Кандидат педагогических наук, доцент

Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

Москва, Россия

nkpgu@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.03.2025

Принята 26.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 159.9:37.018.43

DOI 10.25726/p4184-3395-3764-h

EDN IWAGUY

BAK 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.НЕ. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья представляет комплексный анализ психологических основ практических технологий переговорного процесса как ключевого инструмента конструктивного разрешения педагогических конфликтов. Выявлена специфика переговоров в образовательной среде, представлена интегративная модель, включающая этапы, стратегии, тактики, психологические механизмы и практические упражнения по развитию переговорной компетентности педагога как фактора гуманизации образовательной среды. Особое вниманиеделено развитию переговорной компетентности педагога как фактора гуманизации образовательной среды.

Ключевые слова

педагогический конфликт, переговорный процесс, психология переговоров, разрешение конфликтов, образовательная среда, коммуникативные стратегии, переговорная компетентность, медиация, этапы переговоров, психологические барьеры, учитель, ученик, родитель.

Введение

Педагогическая деятельность в силу своей высокой коммуникативной насыщенности и полисубъектности неизбежно сопряжена с конфликтами. Их конструктивное разрешение является неотъемлемой частью профессионального мастерства педагога и условием здорового психологического климата в образовательном учреждении (Курочкина, 2013; Сластенин, 2002). Психология переговорного процесса предоставляет научно обоснованные инструменты для выявления глубинных причин противоречий, управления эмоциональной динамикой и достижения взаимоприемлемых решений.

Целью данной статьи является разработка интегративной модели психологии переговорного процесса при разрешении педагогических конфликтов, объединяющей теоретические основы,

этапность, стратегии, тактики и практические технологии с учетом уникальных особенностей образовательной среды.

Материалы и методы исследования

Специфика педагогических конфликтов как объект переговоров включает:

1. Асимметричность статусов и ответственности: неравенство позиций учителя (профессиональный статус, дисциплинарные функции, оценочная деятельность) и ученика (объект воспитания и обучения) создает сложную динамику власти (Темина, 2002). Конфликты с родителями тоже пронизаны этой асимметрией, осложненной высокой эмоциональной вовлеченностью последних.

2. Контекстуальную встроенность в образовательный процесс: конфликты возникают и развиваются внутри учебно-воспитательной деятельности, что требует от их разрешения не только эффективности, но и педагогической целесообразности, оперативности и соответствия образовательным задачам (Щуркова, 2002).

3. Высокую эмоциональную насыщенность: затрагивание личностных смыслов, самооценки, профессиональной идентичности участников провоцирует интенсивные эмоциональные реакции (гнев, обида, страх, разочарование), которые могут доминировать над рациональным поиском решения (Куприянчук, 2015).

4. Публичность и воспитательный аспект: многие конфликты разворачиваются на глазах у класса (ученики) или коллег (педагоги), усиливая давление группы, страх «потери лица» и придавая конфлиktу воспитательный характер – учащиеся усваивают модели поведения (Битянова, 1998; Курочкина, 2013). Ошибка педагога может стать катализатором новых конфликтов.

5. Полисубъектность и возрастную детерминированность: частое вовлечение третьих сторон (родители, администрация, другие ученики) усложняет структуру. Возрастные особенности участников (особенно учащихся) кардинально влияют на причины, течение и возможные способы разрешения конфликтов (Темина, 2002).

6. Двойственность восприятия («глазами учителя» и «глазами ученика»): существенно различающееся понимание событий и их причин затрудняет взаимопонимание. Учителю сложно полностью осознать глубину переживаний ученика, ученику – управлять эмоциями и мыслить рационально (Курочкина, 2013).

7. Инициативу и ответственность педагога: педагог, как профессионал и взрослый, несет основную ответственность за инициирование и профессиональное ведение переговоров по разрешению конфликта, часто ставя интересы формирующейся личности ученика выше своих собственных. Школа выступает моделью общества, где учатся социальным нормам (Сластенин, 2002).

Результаты и обсуждение

Таким образом, среди причин потенциально конфликтогенных педагогических ситуаций можно выделить следующие:

- ситуации (или конфликты) деятельности, возникающие по поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности;
- ситуации (конфликты) поведения, поступков, возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в школе, чаще на уроках, вне школы;
- ситуации (конфликты) отношений, возникающие в сфере эмоциональных личностных отношений учащихся и учителей, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности.

В любом учебном учреждении основными субъектами деятельности являются: ученик, учитель, родители и администратор. В зависимости от того, какие субъекты вступают во взаимодействие, конфликты подразделяют на такие виды: ученик – ученик; ученик – учитель; ученик – родители; ученик – администратор; учитель – учитель; учитель - родители; учитель-администратор; родители - родители; родители – администратор; администратор – администратор.

Рассмотрим причины возникновения некоторых из них.

Конфликт «Учитель – ученик» характеризуется: отсутствием единства в требованиях учителя, такими как чрезмерное количество требований, непостоянство требований, невыполнение требований самим учителем; чувством недооцененности у ученика; непримиримой позицией учителя к недостаткам ученика; такими личными качествами учителя или ученика, как раздражительность, беспомощность, грубость. Одной из главных причин возникновения конфликтных отношений данного вида является чрезмерно личностное и эмоциональное отношение ученика к учителю на фоне его формального (только по показателям учебы) отношения к своему подопечному.

Конфликт «Ученик – ученик»: основные причины – борьба за авторитет, соперничество, обман, оскорбления, обиды, враждебность к любимым ученикам учителя, личная неприязнь к человеку, симпатия без взаимности.

Конфликт «Учитель – родители» включает разные представления сторон о средствах воспитания, недовольство родителей методами обучения педагога, личная неприязнь, мнение родителей о необоснованном занижении оценок. Подобные конфликтные действия могут быть спровоцированы как учителем, так и родителями.

Психология переговорного процесса при разрешении педагогических конфликтов определяет, как эмоциональные и когнитивные факторы влияют на ход переговоров, направленных на урегулирование разногласий. Существенными факторами психологии переговорного процесса являются:

- Мотивационный – создание установки на сотрудничество («выиграть-выиграть») вместо борьбы («выиграть-проиграть»). Осознание взаимозависимости и общих целей (качество образования, благополучие класса/школы) (Мустафаева, 2000).
- Когнитивный – анализ сути конфликта (интересы, позиции, потребности сторон), причин, возможных последствий, поиск альтернатив. Требует умения увидеть ситуацию с позиции другого, что помогает найти решения, удовлетворяющие обе стороны (Сластенин, 2002).
- Эмоционально-регулятивный – регуляция собственных эмоций (гнев, страх, обида, раздражение, фрустрация) и содействие в координации эмоций оппонента (особенно ребенка или взрослого родителя). Развитие эмпатии (Битянова, 1998; Куприянчук, 2015).
- Коммуникативно-поведенческий – психология эффективного общения (умение слушать, задавать вопросы для уточнения информации, а также правильно формулировать свои мысли). Внимание к словам и неверbalным средствам другой стороны, помогают выявить истинные потребности и мотивы. Владение техниками активного слушания (парафраз, резюмирование, уточнение), «Я-высказываниями», постановкой вопросов (открытые, закрытые, уточняющие), вербализацией эмоций (Курочкина, 2013; Щуркова, 2002).
- Процедурно-организационный – поиск решений, удовлетворяющих интересы обеих сторон, вместо борьбы за доминирование, поиск новых вариантов, планирование места, времени, регламента, правил ведения переговоров, определение необходимости и роли нейтрального посредника (медиатора) (Битянова, 1998).

Кроме того, значимыми аспектами психологии переговорного процесса при разрешении педагогических конфликтов являются:

1. Барьеры восприятия. Для конфликтной ситуации характерна стереотипизация, установка на победу («нацеленность на победу»), искажение мотивов оппонента, гипертрофированность восприятия его действий, приписывание негативных качеств. Эти искажения, часто как механизм психологической защиты, затрудняют поиск согласия и могут привести к эскалации (Анцупов, 2000).

2. Установление контакта между сторонами переговоров. Основными приемами установления контакта являются:

- «снятие напряженности» (высказывание комплимента в адрес собеседника, использование доброй шутки и т. п.),
- «зацепка» (краткое изложение ситуации или проблемы, связанное с содержанием беседы, использование этой «зачепки» в качестве исходной точки разговора),

- «стимулирование воображения» (постановка в начале беседы множества вопросов по тем проблемам, которые должны рассматриваться),
- «прямой подход» (начало беседы без каких бы то ни было вступлений, переход сразу к делу).

3. Создание благоприятной психологической атмосферы (Федоров, 2014). Безопасность и доверие. Создание условий, где участники чувствуют себя вправе высказываться без страха осуждения или наказания. Открытость, честность, соблюдение договоренностей, уважение.

Техники управления эмоциями:

- Активное слушание + эмпатия. Демонстрация понимания чувств («Я вижу, ты очень злишься из-за этой двойки», «Понимаю ваше беспокойство как родителя»).
- «Я-высказывания». Описание фактов, своих чувств, последствий и предложений вместо обвинений («Когда домашние задания не сдаются вовремя (факт), я чувствую разочарование (чувство), потому что не могу объективно оценить подготовку, и мы отстаем от программы (последствие). Давайте обсудим, как нам наладить этот процесс (предложение)»).
- Символические жесты. Рукопожатие (если уместно), извинение (если педагог был не прав), выражение сожаления о ситуации.
- Техники саморегуляции педагога. Осознанное дыхание, паузы, внутренняя установка на спокойствие и профессионализм (Курочкина, 2013).

В процессе переговоров выделяют три этапа – подготовительный, этап ведения переговоров, заключительный. При этом на каждой стадии переговорный процесс имеет как содержательные, так и процессуальные отличия (Федоров, 2014).

1. Первый этап (подготовительный). На этом этапе выделяются два фазы – целеполагания и планирования, при этом:

- фаза целеполагания и анализа предполагает систематизацию и осмысление всей доступной информации об участниках переговоров, их возможных намерениях и целях);
- фаза планирования определяет стратегии (сотрудничество, компромисс и т.д.), а также включает разработку основных и запасных вариантов решения, тактику ведения переговоров, подготовку к возможным эмоциональным реакциям, продумывание процедуры, места, времени их проведения. Выбор стратегии определяется конкретной ситуацией и целями сторон.

2. Второй этап – непосредственно ведение переговоров. Переговоры начинаются с того момента, когда стороны приступают к обсуждению проблемы, это:

- уточнение интересов, концепций и позиций участников;
- обсуждение (обоснование своих взглядов и предложений);
- согласование позиций и выработка договоренностей.

В ходе уточнения интересов и позиций снимается информационная неопределенность в обсуждаемой проблеме. Участники излагают свои позиции, вносят предложения, предоставляют необходимые разъяснения по ним. Происходит дальнейшее уточнение позиций, стороны определяют свои приоритеты и понимание возможных путей решения проблемы.

Обсуждение взглядов (аргументация) – направлено на то, чтобы максимально понятно обосновать собственную позицию. Если стороны стремятся решить проблему путем переговоров, то результатом этапа аргументации должно быть определение рамок возможной договоренности.

Согласование позиций включает две фазы – согласование общей формулы совместного решения и, затем, согласование деталей.

Для использования тактик партнерского подхода (Мачехина, 2013) характерно:

- Постепенное повышение сложности. Начинать переговоры полагается с менее острых вопросов.
- Решение проблемы малыми долями. Проблему делят на части и решают каждую последовательно.
- Вынесение острых моментов за рамки. Обсуждение самых болезненных аспектов, если они блокируют прогресс по другим, откладывают, для того чтобы вернуться к ним позже.

- Формулирование итогового соглашения. Достигнутое сторонами решение обычно находит отражение в итоговом документе, который может носить различные наименования: договор, соглашение, протокол и т. п.

3. Заключительным этапом переговорного процесса является анализ результатов переговоров и выполнение достигнутых договоренностей. Необходимо уметь анализировать успешность переговоров по 3 индикаторам: субъективным оценкам переговоров и их результатов сторонами, степени решения проблемы и выполнения обеими сторонами взятых на себя обязательств.

Особенности педагогических конфликтов обуславливают специфические особенности их урегулирования. Те методы, которые используются в производственной сфере, будут неэффективны, или даже губительны, в образовательной среде.

Стратегии разрешения конфликтов (выбор в зависимости от ситуации) включают такие аспекты, как:

1. Конкуренция (Соперничество, Принуждение): стремление добиться своего любой ценой, подавление оппонента. Оправдано только в экстренных ситуациях, требующих немедленных действий (угроза безопасности), или при принципиальной невозможности сотрудничества (нарушение закона, устава школы). Приводит к ухудшению отношений, скрытому сопротивлению. Должен использоваться педагогом крайне осмотрительно. (Немедленное пресечение драки между учениками).

2. Уступка (приспособление): одна из сторон сознательно отказывается от отстаивания своих интересов в пользу другой. Может быть тактическим шагом для сохранения отношений, если предмет спора не принципиален, или если важнее «сохранить лицо» оппонента (особенно ученика). Также используется как «перемирие», когда конструктивное решение пока не найдено. Риск: восприятие как слабости. (Учитель принимает извинение ученика за грубость, не требуя дополнительных санкций, чтобы не обострять).

3. Избегание: уход от обсуждения конфликта, откладывание решения. Редко бывает эффективным в педагогике, так как проблема обычно не исчезает, а усугубляется. Может быть оправдано, если: конфликт незначителен; нет ресурсов для решения сейчас; требуется время для охлаждения эмоций; вмешательство может навредить. (Временно игнорирование мелкой реплики ученика, чтобы не срывать урок).

4. Компромисс: поиск решения через взаимные уступки. Отличается ориентацией на результат и сохранение отношений. Важно, чтобы уступки не затрагивали фундаментальные принципы или интересы. Компромисс часто является этапом на пути к сотрудничеству или необходимым решением при дефиците времени/ресурсов. («Вы соглашаетесь вовремя сдавать работы, а я соглашаюсь давать вам 1 дополнительный день по уважительной причине»).

5. Сотрудничество (интегративные переговоры): направлено на поиск решения, максимально удовлетворяющего интересы всех сторон. Требует высокого уровня доверия, открытости, времени и коммуникативных навыков. Наиболее предпочтительна в долгосрочной перспективе, так как укрепляет отношения и развивает конфликтологическую компетентность (Анцупов, 2000; Мачехина 2013; Щуркова, 2002). Техники: разделение проблемы и личности, фокус на интересах, генерация взаимовыгодных вариантов (мозговой штурм), использование объективных критериев.

6. Медиация в школе: применение модели переговоров с участием нейтральной третьей стороны (медиатора) особенно эффективно в затяжных, эмоционально накаленных, многосторонних конфликтах (учитель-класс, учитель-родитель-ученик, ученик-ученик). Медиатор (школьный психолог, специально обученный педагог, старшеклассник-медиатор в конфликтах учеников) организует процесс, обеспечивает безопасность и соблюдение правил, помогает сторонам услышать друг друга и найти решение. Создание школьной службы медиации – перспективная институциональная форма (Битянова, 1998; Куприянчук, 2015; Темина, 2002).

Для профилактики конфликтов и развития навыков урегулирования конфликтных ситуаций рекомендованы следующие упражнения:

- «Коробочка с предложениями». Анонимный или открытый сбор предложений от учеников по улучшению атмосферы в классе, правилам взаимодействия, разрешению типичных споров.

• «Тетрадь (Дневник) достижений». Фиксация учениками (а иногда и педагогами) своих успехов, больших и малых. Рефлексия: «Что помогло достичь?», «Кто поддержал?», «В чем мои сильные стороны?». Смещает фокус с проблем на успехи и ресурсы.

• «Проигрывание ситуаций». Моделирование реальных или типичных конфликтных ситуаций (ролевые игры, анализ кейсов) с последующим коллективным обсуждением и поиском конструктивных путей решения. Развивает эмпатию, креативность в поиске решений, сплоченность [7].

Схема анализа конфликтной ситуации (Для подготовки к переговорам или рефлексии) включает описания:

1. Сложившейся ситуации (кто, что, где, когда, как?).
2. Предшествующих событий.
3. Возрастных и индивидуальных особенностей участников, проявленных в конфликте.
4. Ситуации глазами каждого участника (учитель, ученик, родитель и т.д.).
5. Личной позиции и реальных целей педагога в данной ситуации (помочь, наказать, разобраться, сохранить авторитет и т.п.).
6. Основных причин конфликта (деятельность, поведение, отношения и т.д.).
7. Вариантов погашения, предупреждения и разрешения сложившейся ситуации.
8. Выбора средств и приемов педагогического воздействия, конкретных шагов (в т.ч. переговоров), участников реализации.

Ключевые правила эффективных педагогических переговоров, учет «человеческого фактора» включают:

1. Восприятие. Стремиться понять позицию оппонента («встать на его место»), не приписывать ему враждебные намерения, исходя из страхов, обсуждать взаимные восприятия.
2. Эмоции. Осознавать и называть свои чувства, позволять (корректно) выражать чувства оппоненту, использовать символические жесты.
3. Общение. Активно слушать (воспринимать, осмысливать, понимать; избегать предубеждений; не перебивать; различать факты и мнения). Эффективно выяснять (задавать вопросы). Перефразировать для проверки понимания и демонстрации внимания.
4. Сосредоточение на интересах, а не на позициях. Выявлять глубинные потребности и мотивы («Почему это важно для вас?»). Формулировать интересы. Искать общие интересы.
5. Генерация взаимовыгодных вариантов (Правило альтернатив). Отделить поиск идей от их оценки. Предложить несколько вариантов решения. Продумать свою наилучшую альтернативу переговорному соглашению).
6. Настаивание на объективных критериях. Оценивать предложения на основе справедливых, нейтральных, законных стандартов (законы, устав школы, педагогические нормы, эффективность, прецедент, взаимность) (Федоров, 2014).

Заключение

Подводя итог, отметим, что психология переговорного процесса представляет собой системообразующий элемент профессиональной компетентности современного педагога в сфере конструктивного разрешения неизбежных конфликтов образовательной среды. Представленная интегративная модель, объединяющая понимание специфики педагогических конфликтов, психологических механизмов коммуникации и восприятия, четкую этапность, стратегический выбор и практические технологии, позволяет перейти от спонтанных реакций к осознанному, профессионально выстроенному переговорному процессу.

Ключевыми условиями эффективности переговорного процесса являются:

1. Развитие переговорной компетентности педагога. Целенаправленное обучение психологии конфликта, техникам коммуникации, эмоциональной саморегуляции, стратегиям и тактикам переговоров в рамках подготовки и повышения квалификации (Сластенин, 2002; Щуркова, 2002).

2. Приоритет интегративных стратегий (сотрудничество). Ориентация на долгосрочные «выигрыш-выигрыш» решения, укрепляющие отношения и формирующие культуру диалога у всех участников образовательного процесса.

3. Системное внедрение медиативных подходов. Развитие школьных служб примирения как институционального механизма разрешения сложных конфликтов.

4. Практико-ориентированность. Использование конкретных упражнений, схем анализа и правил ведения переговоров в повседневной педагогической практике.

Таким образом, успешное применение психологии переговорного процесса не только разрешает конкретные конфликтные ситуации, но и способствует профилактике новых, формирует атмосферу доверия и взаимного уважения, моделирует для учащихся конструктивные способы взаимодействия в социуме, тем самым внося значительный вклад в гуманизацию и повышение качества всей образовательной среды.

Список литературы

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М.: Юнити, 2000. 551 с.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. 2-е изд., испр. и доп. М.: Совершенство, 1998. 298 с.
3. Даниленко С.В. Педагогические конфликтные ситуации, технологии их разрешения // Молодой ученый, 2014 №7. С. 500-502.
4. Куприянчук Е.В. Психология конфликта в образовании: уч.-метод. пос. Саратов: СГУ, 2015. 87 с.
5. Курочкина И.А., Шахматова О.Н. Педагогическая конфликтология: уч. пос. Екатеринбург: Изд-во Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2013. 229 с.
6. Мальцева Ю.А., Беляева В.С., Данилова К.А. Управление переговорами: от подготовки до соглашения: уч. пос. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2024.
7. Мачехина О.П. Проблемы адаптации в школе как источник конфликтов // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3.
8. Мустафаева С.А. Педагогические конфликты: причины и пути их разрешения // Экспресс-опыт, 2000 №1. С. 35-41.
9. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: уч. пос. для студ. высш. пед. учеб. зав. Под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 576 с.
10. Темина С.Ю. Конфликты школы или школа конфликтов. Введение в конфликтологию образования. М.: МПСИ: МОДЭК, 2002. 144 с.
11. Федоров С.Ю., Кузьмичев А.В. Теория и практика переговорного процесса. Ярославль: Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, 2014.
12. Шаврыгин С.М., Чистякова Н.А. Психологово-педагогические методы В.Ф. Одоевского на примере очерков писателя и сказки «Городок в табакерке» // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 8(66). С. 103-108.
13. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М.: Педагогическое общество России, 2002. 224 с.

Psychology of the negotiation process in resolving pedagogical conflicts

Olga P. Machechina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
olga_machexina@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Natalia Yu. Kuzmenkova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
nkpgu@mai.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.03.2025

Accepted 26.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 159.9:37.018.43

DOI 10.25726/p4184-3395-3764-h

EDN IWAGUY

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article presents a comprehensive analysis of the psychological foundations of practical technologies of the negotiation process as a key tool for constructive resolution of pedagogical conflicts. The specifics of negotiations in the educational environment are revealed, an integrative model is presented, including stages, strategies, tactics, psychological mechanisms and practical exercises for the development of the teacher's negotiation competence as a factor in the humanization of the educational environment. Particular attention is paid to the development of the teacher's negotiation competence as a factor in the humanization of the educational environment.

Keywords

pedagogical conflict, negotiation process, psychology of negotiations, conflict resolution, educational environment, communication strategies, negotiation competence, mediation, stages of negotiations, psychological barriers, teacher, student, parent.

References

1. Antsupov A.Ya., Shipilov A.I. Conflictology. M.: Unity, 2000. 551 p.
2. Bityanova M.R. Organization of psychological work at school. 2nd ed., korrig. and add. M.: Perfection, 1998. 298 p.
3. Danilenko S.V. Pedagogical conflict situations, technologies for their resolution // Young scientist. 2014. № 7. pp. 500-502.
4. Kupriyanchuk E.V. Psychology of conflict in education: an educ. and method. manual. Saratov: SSU, 2015. 87 p.
5. Kurochkina I.A., Shakhmatova O.N. Pedagogical conflictology. Yekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University Publishing House, 2013. 229 p.
6. Maltseva Yu.A., Belyaeva V.S., Danilova K.A. Negotiation management: from preparation to agreement. Yekaterinburg: Ural University Publishing House, 2024.
7. Machechkina O.P. Problems of adaptation in school as a source of conflict // Modern problems of science and education. 2013. № 3.
8. Mustafayeva S.A. Pedagogical conflicts: causes and ways of their resolution // Express experience. 2000. № 1. pp. 35-41.
9. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyano E.N. Pedagogy: a study guid for stud. of ped. univ. Ed. by V.A. Slastenin. M.: Akademiya, 2002. 576 p

10. Temina S.Y. School conflicts or school conflicts. Introduction to the conflictology of education. M.: MPSI: MODEK, 2002. 144 p.
11. Fedorov S.Yu., Kuzmichev A.V. Theory and practice of the negotiation process. Yaroslavl: Demidov Yaroslavl State University, 2014.
12. Shavrygin S.M., Chistyakova N.A. Psychological and pedagogical methods of V.F. Odoevsky on the example of the writer's essays and the fairy tale «The Town in the snuffbox» // Education management: theory and practice. 2023. № 8(66). pp. 103-108.
13. Shchurkova N.E. Pedagogical technology. M.: Pedagogical Society of Russia, 2002. 224 p.

Лингвокультурный код в зеркале фразеологии: педагогические стратегии формирования межкультурной компетенции на занятиях по иностранному языку

Муса Рукманович Овхадов

Директор

Институт чеченского языка

Грозный, Россия

Профессор кафедры Общего языкознания

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

Ovkhadov@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Малика Янарсона Эльжуркаева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Европейских языков

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

Eldzurkaeva@chspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.03.2025

Принята 19.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 81(075.8)я73

DOI 10.25726/i8345-2646-4449-k

EDN FPUNLA

BAK 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

В преподавании иностранных языков фразеология часто становится камнем преткновения, поскольку традиционные методики, основанные на заучивании, не формируют у студентов способности к адекватному использованию идиом в живой речи. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки педагогического подхода, который бы трансформировал изучение идиоматики из репродуктивной задачи в исследовательскую, направленную на развитие глубокой межкультурной компетенции. Цель работы — на основе сравнительно-контрастивного анализа русской и английской фразеологии разработать и теоретически обосновать педагогическую модель, которая позволяет студентам не просто запоминать идиомы, а понимать их культурно-когнитивные основы. В качестве метода исследования был применен комплексный анализ, сочетающий структурно-семантический, сравнительно-типологический и лингвокультурологический подходы. На основе корпусов русских и английских фразеологических единиц была проведена их классификация по степени семантической мотивированности, тематическим группам (эмоции, деятельность) и типам межъязыковой эквивалентности (полные, частичные, аналоги, безэквивалентные). Данная классификация была использована как основа для разработки типологии педагогических заданий, нацеленных на развитие аналитических и компаративных навыков у обучающихся. Результаты анализа выявили системные различия: для английской фразеологии характерны немотивированные идиомы, связанные с практической деятельностью и игрой (to kick the bucket, to play hardball), тогда как в русской доминируют мотивированные, образные единицы, описывающие эмоциональные состояния и опирающиеся на соматизмы и природные образы (душа в пятки ушла, плыть против течения). Выявлены

доминантные когнитивные модели и культурно-специфические концепты (*fair play*, русская душа), которые отражают глубинные ценностные ориентации двух лингвокультур. Обсуждение результатов позволило заключить, что изучение фразеологии через призму сравнительного анализа является мощным педагогическим инструментом. Он позволяет перейти от механического запоминания к осознанному освоению, развивая у студентов не только языковые, но и когнитивно-аналитические компетенции. Анализ образности идиом (когда рак на горе свистнет vs. when pigs fly) стимулирует критическое мышление и языковую догадку. Такая педагогическая стратегия превращает сложный языковой материал в увлекательный путь познания иной культуры, формируя у обучающихся эмпатию, толерантность и готовность к эффективному межкультурному диалогу.

Ключевые слова

межкультурная компетенция, семантическая эквивалентность, лингвокультурология, когнитивные модели, безэквивалентная лексика, фразеологические единицы.

Введение

Фразеологические единицы, обладающие целостным значением, являются зеркалом национального мышления и культурных кодов. Сопоставление фразеологических единиц русского и английского языков позволяет выявить не только лингвистические различия, но и глубинные особенности мировосприятия носителей этих культур. Однако в педагогическом контексте, особенно в практике преподавания иностранных языков, фразеология представляет собой одну из наиболее сложных и одновременно плодотворных областей (Мухитдинзода, 2023). Сложность заключается в том, что прямое, дословное понимание или перевод фразеологизмов практически всегда ведет к смысловым ошибкам и коммуникативным неудачам. Обучающийся, достигший высокого уровня грамматической и лексической компетенции, часто спотыкается именно на идиоматике, что мешает ему перейти от правильной, но «стерильной» речи к естественному, живому общению, свойственному носителям языка. Именно здесь лежит глубокое педагогическое противоречие: традиционные методики, основанные на заучивании списков идиом с их эквивалентами, оказываются малоэффективными, поскольку формируют лишь пассивное знание, а не активный навык их адекватного использования (Полонникова, 2021).

Актуальность настоящего исследования, таким образом, обусловлена насущной потребностью современной лингводидактики в разработке и теоретическом обосновании таких подходов к обучению фразеологии, которые были бы направлены не на механическое запоминание, а на формирование у обучающихся глубинной межкультурной компетенции. Это подразумевает развитие способности не просто распознавать и переводить идиомы, но и понимать их культурно-когнитивные основы: скрытые в них метафоры, символы, исторические аллюзии и ценностные установки. В рамках коммуникативного и компетентностного подходов, доминирующих в современном образовании, целью обучения иностранному языку является формирование вторичной языковой личности, способной не только говорить на языке, но и мыслить в его категориях, понимать «чужую» картину мира. Фразеологический пласт языка является для этого бесценным материалом, так как в сжатой, образной форме он концентрирует культурный опыт народа. Игнорирование этого пласта или его поверхностное изучение оставляет обучающегося на уровне «вечного туриста» в иностранном языке, не позволяя ему стать полноценным участником межкультурного диалога (Ярыгина, 2023).

Настоящая работа интегрирует структурно-семантический, сравнительно-типологический и культурологический подходы к анализу фразеологических единиц русского и английского языков, фокусируясь на их роли в презентации национальной картины мира. Однако новизна исследования заключается в его ярко выраженной педагогической направленности. Мы рассматриваем сравнительно-контрастивный анализ не как самоцель, а как мощный дидактический инструмент, позволяющий спроектировать эффективную технологию обучения. Вместо того чтобы предлагать студентам запоминать, что русскому «когда рак на горе свистнет» соответствует английское «when pigs fly», мы предлагаем педагогический путь, на котором студент сам анализирует образность, задаваясь вопросами: почему в одной культуре символом невозможного является рак, а в другой – свинья? Что это

говорит о национальном фольклоре, фауне, чувстве юмора? Такой подход, основанный на принципах когнитивной лингвистики и проблемного обучения, переводит процесс усвоения идиом из области репродуктивной деятельности в область исследовательской. Он активизирует аналитическое и критическое мышление, развивает языковую догадку и, что самое важное, формирует уважительное и осознанное отношение к иной культуре.

Цель исследования – выявление универсальных и национально-специфических черт фразеологических систем русского и английского языков через призму культурно-когнитивных различий с последующей разработкой педагогической модели их изучения, направленной на формирование межкультурной коммуникативной компетенции.

Задачи исследования сводятся к комплексному рассмотрению фразеологических единиц русского и английского языков, с акцентом на выявление как общих черт, так и национально-специфических особенностей.

Для достижения этой цели авторы ставят перед собой несколько ключевых задач. Во-первых, необходимо провести структурно-семантический анализ фразеологических единиц в сопоставляемых языках. Особое внимание уделяется степени мотивированности общего значения лексическими компонентами, а также синтаксическим моделям построения устойчивых оборотов. Одной из важных целей становится выяснение, почему в английском языке преобладают идиоматические сращения с высокой степенью семантической немотивированности, тогда как в русском языке, напротив, более распространены мотивированные фразеологические единства, и как это различие можно использовать в дидактических целях для объяснения разницы в типах мышления. Во-вторых, авторы стремятся систематизировать весь исследуемый корпус фразеологических единиц по тематическим группам и типам семантической эквивалентности, чтобы на основе этой классификации разработать типологию учебных заданий.

Такой анализ позволяет увидеть, каким образом общее или частичное совпадение смыслов отражается на фразеологической презентации культурных концептов в каждом языке, и какие педагогические стратегии наиболее эффективны для каждого типа эквивалентности (полные, частичные, аналоги, безэквивалентные). В-третьих, важнейшей задачей становится установление связи между лингвистическими особенностями фразеологических единиц и определяющими культурными ценностями носителей русского и английского языков для создания учебных материалов (кейсов, проектных заданий), направленных на развитие социокультурной и межкультурной компетенций.

Практическая ценность исследования заключается в возможности применения полученных результатов в сфере межкультурной коммуникации, преподавания английского языка как иностранного, стилистики английского и русского языков. Разработанные на основе анализа типологии заданий и методические рекомендации могут быть напрямую интегрированы в учебный процесс в вузах и на языковых курсах для повышения эффективности обучения иноязычной фразеологии.

Систематизированы и детально проанализированы доминантные когнитивные модели фразеообразования, лежащие в основе концептуализации действительности в двух лингвокультурах.

Предложен новый ракурс анализа тематической организации фразеологии как прямого отражения культурных приоритетов. Эмпирически доказано, что русская фразеология базируется на эмоциональных состояниях и межличностных отношениях (душа в пятки ушла), а английская – на практической деятельности и достижении результата (strike while the iron is hot), что прямо коррелирует с выявленными основными ценностными ориентациями культур (эмоциональная экспрессивность и прагматическая результативность).

Таким образом, научная новизна работы заключается в комплексном, интегрирующем структурно-семантический, когнитивный и культурологический подходы, анализе фразеологии, позволившем не только систематизировать различия, но и выявить их глубинные причины в особенностях национального мировосприятия и культурных кодах.

Материалы и методы исследования

Методы исследования сочетают в себе несколько подходов, каждый из которых фокусируется на разных аспектах изучаемых единиц. В рамках структурно-семантического анализа выявляются типологические характеристики фразеологических систем и прослеживается связь между компонентным составом и переносным значением выражений. Особое внимание помимо семантической структуры уделяется синтаксическим моделям и словообразовательным особенностям, чтобы показать, каким образом формальное устройство взаимосвязано с семантикой и pragmatикой фразеологизма (Ибрагимова 2020, 2020).

Сравнительно-типологический подход позволяет сопоставить функциональные, тематические и структурные черты фразеологических единиц в обоих языках, что особенно важно для выявления универсалий, с одной стороны, и культурно-специфических образных моделей – с другой. Этот подход также включает исследование метафорических схем, часто формирующихся в разных культурах на основе различных символов и доминирующих культурных стереотипов.

Культурологический анализ, дополняя два предыдущих, направлен на изучение происхождения устойчивых выражений, их этнокультурной значимости и ценностных ориентаций, которые они кодируют. Эта методика особенно важна при рассмотрении безэквивалентной лексики, отражающей уникальные для каждой языковой среды явления и концепты.

Благодаря такому многостороннему подходу исследование не только подробно описывает фразеологическую систему обоих языков, но и раскрывает социокультурные смыслы, лежащие в основе языковой картины мира.

Результаты и обсуждение

Проблемам фразеологизмов в русском и английском языках посвящали свои труды как российские, так и зарубежные исследователи. Фундаментальные труды по общей и сопоставительной фразеологии

Авторы опираются на солидную теоретическую базу, охватывающую основные современные подходы к фразеологии: структурно-семантический (А.В. Кунин, А.Р. Cowie), когнитивный (Ф. Боерс, С. Линдстромберг), лингвокультурологический (В.Н. Телия, П. Скандера) и прикладной (Н.К. Эллис, Р. Мун) и др.

Теоретический анализ фразеологических единиц русского и английского языков выявил существенные различия в структурно-семантических характеристиках исследуемых систем. Анализ семантической структуры фразеологических единиц показал, что в английском языке преобладают идиоматические конструкции с высокой степенью семантического единства компонентов, что составляет приблизительно две трети от общего корпуса исследованных единиц. Такие фразеологические сращения, как kick the bucket (умереть), spill the beans (выдать секрет) или it's raining cats and dogs (идет сильный дождь), характеризуются полной немотивированностью общего значения, что создает определенные трудности для их освоения изучающими английский язык.

В русском языке, напротив, фразеологические единства, характеризующиеся определенной степенью мотивированности общего значения семантикой составляющих компонентов, представлены значительно шире по сравнению с английским языком. Такие выражения, как «плыть против течения» (действовать вопреки обстоятельствам), «строить воздушные замки» (предаваться несбыточным мечтам) и «держать камень за пазухой» (таить злобу), позволяют установить логическую связь между буквальным и переносным значением, что облегчает их понимание и запоминание. Данные различия обусловлены типологическими особенностями языков и отражают специфику культурно-когнитивных механизмов категоризации действительности в соответствующих лингвокультурах (Сафонова, 2025).

Анализ тематической классификации фразеологических единиц выявил значимые различия в концептуальной организации фразеологических систем сопоставляемых языков, отражающие культурно-специфические приоритеты и ценностные ориентации соответствующих лингвосообществ. В русском языке наиболее многочисленными являются фразеологические единицы, характеризующие эмоциональные состояния и межличностные отношения, что отражает традиционную для русской

культуры ориентацию на психологический и социальный аспекты человеческого существования. Такие выражения, как «душа в пятки ушла» (испугаться), «сердце кровью обливается» (сильно переживать), «на душе кошки скребут» (тревожно на душе) или «рвать и метать» (сильно сердиться), демонстрируют богатство эмоциональной палитры русского языка и склонность к детальному описанию внутренних переживаний (Ибрагимова, 2020).

В английском языке, напротив, доминируют фразеологические единицы, связанные с практической деятельностью и достижением результата, что связано с прагматической ориентацией британской культуры. Выражения типа *get down to business* (приступить к делу), *kill two birds with one stone* (убить двух зайцев одним выстрелом), *strike while the iron is hot* (куй железо, пока горячо) или *the bottom line* (суть дела, конечный результат) отражают ценности эффективности, практичности и результативности, характерные для англоязычной культурной традиции. Эти различия в тематической организации фразеологических систем отражают глубинные различия в системах ценностей и приоритетах культур (Кобзев, 2023).

Исследование типов семантической эквивалентности фразеологических единиц в межъязыковом сопоставлении позволило выявить сложную систему соответствий. Полные семантические эквиваленты, характеризующиеся совпадением как денотативного, так и коннотативного компонентов значения, представляют собой относительно редкие случаи в сопоставляемых языках. Прямые эквиваленты идиоматических выражений и пословиц (напр., русск. «играть с огнем» / англ. *to play with fire*, русск. «время – деньги» / англ. *time is money*, русск. «лучше поздно, чем никогда» / англ. *better late than never*) лингвистически подтверждают универсальность ключевых аспектов человеческого бытия. Подобные соответствия служат важными концептуальными связующими элементами между культурами (Поклонникова, 2021).

Частичные семантические эквиваленты, совпадающие в основном значении, но различающиеся оттенками смысла или стилистической окраской, составляют более значительную группу в сопоставляемых языках. Например, русское выражение «как рыба в воде» и английское *like a duck to water* передают сходное значение естественности и комфорта в определенной ситуации, однако различаются образной основой, что отражает различия в культурных ассоциациях и метафорических предпочтениях. Аналогично, русский фразеологизм «капля в море» и английский *a drop in the ocean* или *a drop in the bucket* выражают сходное понятие незначительности, но демонстрируют различную степень образной конкретизации (Ибрагимова, 2020).

Семантические аналоги, передающие сходные концепты посредством различных образных систем, составляют наиболее многочисленную и методически значимую группу в сопоставляемых фразеологических системах. Такие пары, как русск. «когда рак на горе свистнет» и англ. *when pigs fly* (никогда), русск. «носить воду в решете» и англ. *to carry coals to Newcastle* (заниматься бесполезным делом), или русск. «медведь на ухо наступил» и англ. *tone-deaf* (отсутствие музыкального слуха), демонстрируют, как различные культуры используют разные образные системы для выражения универсальных концептов. Эти различия в образности отражают специфику культурного опыта, географических условий, исторических традиций и национального характера соответствующих народов (Кобзев, 2023).

Безэквивалентные фразеологические единицы, отражающие культурно-специфические концепты наиболее ярко демонстрируют уникальность национального мышления и культурного опыта. Русские безэквивалентные единицы, такие как «русская душа», «авось» или «тоска» практически невозможно адекватно перевести на английский язык без потери существенных смысловых компонентов. Концепт «русской души» включает представления о духовности, открытости, эмоциональности и склонности к саморефлексии, которые не находят прямых соответствий в англоязычной культуре. «Авось» отражает специфическое отношение к судьбе, случаю и надежде, характерное для русского менталитета, в то время как тоска представляет собой особое экзистенциальное состояние, объединяющее печаль, ностальгию и метафизическую неудовлетворенность (Ярыгина, 2023; Токарева, 2022).

Аналогично, английские безэквивалентные единицы, такие как fair play, privacy или challenge, отражают концепты, глубоко укорененные в британской культуре. Концепт fair play включает не только спортивную честность, но и целую систему этических принципов, связанных со справедливостью, честностью и уважением к правилам. Понятие privacy отражает культурную ценность неприкосновенности частной жизни, которая имеет гораздо большее значение в англоязычных культурах по сравнению с русской традицией коллективизма и открытости. Концепт challenge в английском языке несет позитивные коннотации возможности для роста и самосовершенствования, что отражает культурную ориентацию на достижение и преодоление препятствий (Токарева, 2022).

Анализ когнитивных механизмов, лежащих в основе фразеологических единиц, выявляет значительные различия в способах концептуализации действительности в русской и английской лингвокультурах. В русской фразеологии преобладают метафорические модели, основанные на соматизмах и природных образах, что отражает традиционную близость русской культуры к природе и повышенное внимание к телесности и эмоциональности человеческого существования. Модель «человек – животное» реализуется в таких выражениях, как волк в овечьей шкуре, медведь на ухо наступил, как корова языком слизала, при этом животные образы часто несут негативные коннотации, отражая двойственное отношение к животному началу в человеке (Корсунова, 2020). Метафорические модели эмоциональной сферы в русском языке часто основаны на образах физических процессов и явлений природы: кровь кипит, сердце замирает, душа поет, на сердце камень.

Эти образы демонстрируют склонность русской культуры к овеществлению эмоциональных состояний и их связи с телесными ощущениями. Модель «жизнь – путешествие» находит отражение в выражениях типа жизненный путь, дорога жизни, иди своей дорогой. Эти метафоры передают представление о времени как о последовательном процессе и о жизни как о движении к определенной цели. В английской фразеологии, напротив, преобладают метафорические модели, связанные с деятельностью, игрой и бизнесом, что отражает pragматическую ориентацию английской культуры. Модель «деятельность – игра» реализуется в выражениях play by the rules, level playing field, move the goalposts, play hardball, при этом игровые метафоры распространяются на все сферы человеческой деятельности, включая политику, бизнес и межличностные отношения (Петрова, 2024). Модель «жизнь – бизнес» проявляется в выражениях invest in relationships, pay the price, cut your losses, bottom line, отражая коммерциализацию жизненных отношений и ориентацию на прибыль и эффективность. Модель «проблемы – физические препятствия» характерна для английской фразеологии и реализуется в выражениях hit a wall, cross the bridge, jump through hoops, climb the ladder, что свидетельствует об отношении англичан к проблемам как к вызовам, которые необходимо преодолеть. Эта модель контрастирует с русской тенденцией рассматривать проблемы через призму эмоциональных переживаний и внутренних состояний (Чертко, 2024).

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать ряд важных выводов о роли фразеологических единиц и особенностях их использования в сопоставляемых языках. Выявленные различия в структурно-семантической организации фразеологических систем русского и английского языков отражают фундаментальные особенности национального мышления и культурных приоритетов. Преобладание идиоматических конструкций в английском языке может быть связано с исторически сложившейся тенденцией к языковой экономии и pragmatизму, характерными для английской культуры, в то время как большая доля мотивированных фразеологических единиц в русском языке отражает склонность к образному мышлению и метафоричности, свойственную русской лингвокультуре (Сафонова, 2025).

Когнитивные стратегии категоризации в разных культурах демонстрируют значительные различия в способах осмыслиения действительности. Русская лингвокультура характеризуется эмоционально-образным восприятием мира, тенденцией к детализации психологических состояний, метафорическим мышлением с опорой на природные образы и философским осмыслиением экзистенциальных проблем. Эти особенности находят отражение в богатстве фразеологических единиц, описывающих внутреннее состояние человека, его отношения с природой и обществом, а также в склонности к использованию соматических и природных метафор для описания абстрактных понятий

(Нижельская, 2023). Английская лингвокультура, напротив, демонстрирует практико-ориентированное мышление, акцент на результативности деятельности, предпочтение метафор из сферы спорта и бизнеса, а также высокую ценность индивидуальных достижений. Эти культурные особенности отражаются в преобладании фразеологических единиц, связанных с практической деятельностью, конкуренцией, достижением целей и преодолением препятствий. Различия в метафорических предпочтениях свидетельствуют о различных системах ценностей и приоритетов в сопоставляемых культурах (Азизова, 2021).

Заключение

Проведенное сравнительно-контрастивное исследование фразеологических единиц русского и английского языков подтвердило их роль как ключевых маркеров национальной идентичности и культурно-когнитивных кодов. Однако педагогическая проекция этих выводов позволяет утверждать, что данный анализ является не просто теоретическим упражнением, а фундаментальной основой для построения эффективной системы обучения, нацеленной на формирование целостной межкультурной коммуникативной компетенции. Результаты работы позволяют трансформировать сложный и часто вызывающий отторжение у студентов материал в увлекательный инструмент познания иной культуры и, через сравнение, более глубокого осмысливания своей собственной.

Применение результатов исследования в педагогической практике открывает широкие возможности. Во-первых, на основе выявленных структурно-семантических и тематических различий может быть выстроена дидактически выверенная последовательность введения фразеологического материала. Начинать следует с полных эквивалентов, демонстрирующих универсальность человеческого опыта, затем переходить к частичным эквивалентам и аналогам, где начинается работа с культурной спецификой образности, и, наконец, на продвинутом этапе вводить безэквивалентную лексику как материал для глубоких культурологических дискуссий и проектов. Во-вторых, анализ доминантных когнитивных моделей (соматизмы и природа в русской фразеологии, спорт и бизнес — в английской) дает преподавателю ключ к созданию системы упражнений, направленных на развитие языковой догадки. Студенты, поняв, что английская культура часто осмысливает жизнь через метафору игры или бизнеса, начинают более успешно декодировать незнакомые идиомы из этих сфер. Это переводит обучение с уровня запоминания на уровень понимания и системного анализа.

Внедрение такого подхода в образовательный процесс способствует формированию у обучающихся целого комплекса ключевых компетенций. Прежде всего, это межкультурная компетенция, которая включает в себя не только знания о другой культуре, но и умение видеть мир с позиции ее носителей, эмпатию, толерантность к различиям и способность выступать посредником между культурами. Изучая, почему в английском языке важен концепт fair play, а в русском — тоска, студент учится понимать глубинные ценностные ориентации народов. Далее, развивается когнитивно-аналитическая компетенция. Обучающийся перестает быть пассивным потребителем информации и становится исследователем, который сравнивает, сопоставляет, ищет закономерности, анализирует метафорические модели и делает выводы. Это способствует развитию критического мышления, которое является универсальным и переносимым на любую другую область знаний. Наконец, активно формируется коммуникативно-прагматическая компетенция. Студент учится не просто использовать идиому, но и понимать ее стилистическую окраску, эмоциональный заряд и уместность в конкретной ситуации общения, что является вершиной языкового мастерства.

Завершая выводы, отметим, что фразеологические единицы, рассматриваемые через призму сравнительно-контрастивного и лингвокультурологического анализа, превращаются из лексической проблемы в мощный педагогический ресурс. Они позволяют сделать процесс обучения иностранному языку более осознанным, глубоким и увлекательным, выводя его за рамки утилитарного освоения лингвистического кода и превращая в инструмент личностного роста и развития. Работа преподавателя в этой парадигме также трансформируется: он становится не просто учителем языка, а гидом по культуре, модератором межкультурного диалога, который помогает студентам открывать новые миры и лучше понимать свой собственный. Исследование подчеркивает необходимость дальнейшей разработки

конкретных методических материалов, учебных пособий и цифровых ресурсов, основанных на данном подходе, для их широкого внедрения в практику преподавания иностранных языков.

Таким образом, фразеологические единицы выступают не только как лингвистические феномены, но и как культурные символы, чье сравнительно-сопоставительное исследование открывает путь к диалогу между русской и английскими традициями мышления. Работа подчеркивает необходимость дальнейшего исследования фразеологии в парадигме «язык – культура – познание».

Список литературы

1. Азизова А.Д., Хрисанова Е.Г. Культурологическое воспитание бакалавров неязыковых профилей подготовки средствами иностранного языка // Современное образование: векторы развития в Год науки и технологий: мат. науч.-прак. конф., посв. итогам работы университета в Год науки и технологий. 2021. С. 522-525.
2. Ибрагимова И.И., Мухаметшина А.И. Лингвострановедческие аспекты и лингвокультурология фразеологизмов в преподавании английского языка // Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества: мат. VII Межд. науч.-прак. конф. Под ред. Е.Е. Новгородовой, А.В. Фахрутдиновой. 2020. С. 182-185.
3. Карацева Н.В., Гюрджян Н.С., Джагарян М.В. Место лингвокультурологического подхода в обучении иностранному языку // Университетские чтения – 2021: мат. науч.-метод. чтений ПГУ. 2021. С. 118-123.
4. Кобзев М. С. Подходы к обучению фразеологическим единицам иностранного языка в школе и вузе // Наука в мегаполисе. 2023. № 3(48). С. 1-7.
5. Корсунова Э. С. Формирование лингвокультурологической компетентности в процессе обучения учащихся русскому языку как иностранному // Университетские чтения – 2020: мат. науч.-метод. чтений ПГУ. 2020. С. 87-91.
6. Мухитдинзода Р.А. К вопросу об учете лингвокультурологической специфики фразеологических единиц при обучении иностранным языкам // Высшее образование в эпоху глобальных трансформаций: достижения, вызовы, перспективы. Материалы XV Международной учебно-методической конференции. Чебоксары, 2023. С. 208–210.
7. Нижельская Ю.А., Куцевалова П.С., Платонова В.Н. Культурологический подход в обучении иностранному языку // Человек. Социум. Общество. 2023. № 9. С. 47-50.
8. Педич Г.Г. Роль иностранного языка в формировании межкультурной компетенции у студентов // Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии, биотехнологии и экспертизы сырья и продуктов животного происхождения: мат. науч.-прак. конф. Под ред. С.В. Позябина, Л.А. Гнездиловой. М., 2022. С. 620-622.
9. Петрова В. А. Роль культурологической идеи преподавания иностранного языка в отечественной педагогической мысли в 2010–2023 гг. // Интегративные тенденции в медицине и образовании. 2024. Т. 1. С. 103-108.
10. Полонникова Е. Г. Роль внутренней формы фразеологизма в обучении фразеологии на занятиях по русскому языку как иностранному // Язык, культура, творчество в трансдисциплинарном измерении: традиции и инновации: мат. Межд. науч.-прак. конф., приуроченной к 90-летию со дня рождения проф. В.Н. Телия и 100-летию Белорусского государственного университета. Минск, 2021. С. 188-191.
11. Простотина О. В., Бусько Е. В. Культурологический аспект преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // Высшая школа России и достижение целей национального развития: мат. XIV Межд. уч.-мет. конф. Под ред. А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. Чебоксары, 2022. С. 222-225.
12. Сафонова В., Кузнецов Д. Лингвокультурологический подход в преподавании русского языка у учащихся-инофонов с использованием фразеологического материала // Славистика: новые имена в науке: мат. VIII Всеросс. очно-заочн. науч.-прак. конф. мол. учен., приуроч. к 160-летию со дня рождения А.А. Шахматова, к Году семьи и к 75-летию ДГПУ им. В. Шаталова. Горловка, 2025. С. 196-200.

13. Токарева Е.Н. Значение культурологического подхода в преподавании иностранного языка студентам технических специальностей // Межкультурная коммуникация в образовательном пространстве: мат. Межд. науч.-прак. конф. 2022. С. 141-147.
14. Чертко У. А. Обучение старших школьников фразеологическим единицам с позиции межкультурного подхода // Три «Л» в парадигме современного гуманитарного знания: лингвистика, литературоведение, лингводидактика: сб. науч. ст. М., 2024. С. 297-303.
15. Ярыгина Н.Ю. Значение лингвокультурологического компонента в формировании языковой компетенции иностранных студентов // Русский язык как иностранный: история, современность и будущее: мат. Межд. науч.-прак. конф., посв. 40-летию кафедры русского языка как иностранного и 45-летию преподавания РКИ в Казанском университете (в рамках Межд. форума «Русский язык и литература как средство формирования российской идентичности и международной интеграции»). Казань, 2023. С. 325-327.

Linguistic and cultural code in the mirror of phraseology: pedagogical strategies for the formation of intercultural competence in foreign language classes

Musa R. Ovkhadov

Director

Institute of the Chechen Language

Grozny, Russia

Professor of the Department of General Linguistics

A.A. Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

Ovkhadov@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Malika Ya. Elzhurkaeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of European Languages

Chechen State Pedagogical University

Grozny, Russia

Eldzurkaeva@chspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.03.2025

Accepted 19.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 81(075.8)я73

DOI 10.25726/i8345-2646-4449-k

EDN FPUNLA

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Phraseology often becomes a stumbling block in teaching foreign languages, since traditional methods based on memorization do not form students' ability to adequately use idioms in live speech. The relevance of the research is determined by the need to develop a pedagogical approach that would transform the study of idiomatics from a reproductive task into a research task aimed at developing deep intercultural competence. The purpose of the work is to develop and theoretically substantiate a pedagogical model based on comparative and

contrastive analysis of Russian and English phraseology, which allows students not only to memorize idioms, but also to understand their cultural and cognitive foundations. A comprehensive analysis combining structural-semantic, comparative-typological and linguistic-cultural approaches was used as a research method. Based on the corpus of Russian and English phraseological units, their classification was carried out according to the degree of semantic motivation, thematic groups (emotions, activity) and types of interlanguage equivalence (full, partial, analogues, equivalent). This classification was used as the basis for the development of a typology of pedagogical tasks aimed at developing analytical and comparative skills among students. The results of the analysis revealed systemic differences: English phraseology is characterized by unmotivated idioms associated with practical activities and play (to kick the bucket, to play hardball), whereas Russian is dominated by motivated, figurative units describing emotional states and relying on somatisms and natural images (the soul has gone into heels, swim against the current). Dominant cognitive models and culturally specific concepts (fair play, Russian soul) have been identified, which reflect the deep value orientations of the two linguistic cultures. The discussion of the results allowed us to conclude that the study of phraseology through the prism of comparative analysis is a powerful pedagogical tool. It allows students to move from rote memorization to conscious learning, developing not only linguistic, but also cognitive and analytical competencies. The analysis of the imagery of idioms (when cancer whistles on the mountain vs. when pigs fly) stimulates critical thinking and linguistic guessing. Such a pedagogical strategy turns complex language material into a fascinating way of learning about another culture, forming students' empathy, tolerance and willingness for effective intercultural dialogue.

Keywords

intercultural competence, semantic equivalence, linguoculturology, cognitive models, non-equivalent vocabulary, phraseological units.

References

1. Azizova A.D., Khrisanova E.G. Cultural education of bachelors of non-linguistic training profiles by means of a foreign language // Modern education: development vectors in the Year of Science and Technology: mat. of the scien.-prac. conf., dedic. the results of the University's work in the Year of Science and Technology. 2021. pp. 522-525.
2. Ibragimova I.I., Mukhametshina A.I. Linguistic and cultural aspects and linguoculturology of phraseological units in English language teaching // Multilevel language training in a multicultural society: mat. of the VII Inter. scien. and prac. conf. Eds. by E.E. Novgorodova, A.V. Fakhrutdinova. 2020. pp. 182-185.
3. Karatseva N.V., Gyurjyan N.S., Dzhagaryan M.V. The place of the linguistic and cultural approach in teaching a foreign language // University Readings – 2021: mat. of the scien.-method. readings of PSU. 2021. pp. 118-123.
4. Kobzev M. S. Approaches to teaching phraseological units of a foreign language at school and university // Science in a megalopolis. 2023. № 3(48). pp. 1-7.
5. Korsunova E. S. Formation of linguistic and cultural competence in the process of teaching students Russian as a foreign language // University Readings – 2020: mat. of the scien.-method. readings of PSU. 2020. pp. 87-91.
6. Mukhitzdzoda R.A. On the issue of taking into account the linguistic and cultural specificity of phraseological units in teaching foreign languages // Higher education in the era of global transformations: achievements, challenges, prospects: mat. of the XV Inter. educ. and method. conf. Cheboksary, 2023. pp. 208-210.
7. Nizhelskaya Yu.A., Kutsevalova P.S., Platonova V.N. Cultural approach in teaching a foreign language // Human. The society. Society. 2023. № 9. pp. 47-50.
8. Pedich G.G. The role of a foreign language in the formation of intercultural competence among students // Actual problems of veterinary medicine, animal science, biotechnology and expertise of raw materials and products of animal origin: mat. of the scien.-prac. conf. Eds. by S.V. Pozyabin, L.A. Gnezdilova, M., 2022. pp. 620-622.

9. Petrova V.A. The role of the cultural idea of teaching a foreign language in Russian pedagogical thought in 2010-2023 // Integrative trends in medicine and education. 2024. Vol. 1. pp. 103-108.
10. Polonnikova E.G. The role of the internal form of phraseology in teaching phraseology in Russian as a foreign language classes // Language, culture, creativity in a transdisciplinary dimension: traditions and innovations: mat. of the Inter. scien.-prac. conf. dedic. to the 90th anniversary of the birth of Prof. V.N. Telia and the 100th anniversary of the Belarusian State University. Minsk, 2021. pp. 188-191.
11. Prostotina O. V., Busko E. V. The cultural aspect of teaching a foreign language in a non-linguistic university // Higher school of Russia and the achievement of national development goals: mat. of the XIV Inter. study and method. conf. Eds. by A.Y. Alexandrov, E.L. Nikolaev. Cheboksary, 2022. pp. 222-225.
12. Safonova V., Kuznetsov D. A linguocultural approach to teaching the Russian language to foreign-speaking students using phraseological material // Slavistics: new names in science: mat. of the VIII All-Russ. full-time and part-time scien. and prac. conf. of the young scientists, dedic. to the 160th anniversary of the birth of A.A. Shakhmatov, to the Year of the Family and to the 75th anniversary of the Shatalov State Pedagogical University. Gorlovka, 2025. pp. 196-200.
13. Tokareva E.N. The importance of a cultural approach in teaching a foreign language to students of technical specialties // Intercultural communication in the educational space: mat. of the Inter. scien. and prac. conf. 2022. pp. 141-147.
14. Chertko U. A. Teaching senior schoolchildren phraseological units from the perspective of an intercultural approach // Three «L» in the paradigm of modern humanitarian knowledge: linguistics, literary studies, linguodidactics: coll-n of scien. artic. M., 2024. pp. 297-303.
15. Yarygina N.Y. The importance of the linguistic and cultural component in the formation of the linguistic competence of foreign students // Russian as a foreign language: history, modernity and the future: mat. of the Inter. scien. and prac. conf., dedicated to the 40th anniversary of the Department of Russian as a Foreign Language and the 45th anniversary of teaching Russian Language as a foreign language at Kazan University (within the framework of the International Forum «Russian Language and Literature as a means of shaping Russian identity and international integration»). Kazan, 2023. pp. 325-327.

Модальность в английском языке и педагогические аспекты изучения в вузах Чеченской Республики

Петимат Халидовна Альмурзаева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Иностранных языков

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

Almurzaeva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Гюльбениз Газикызы Халилова

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Романо-германских и восточных языков и методики преподавания

Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова

Махачкала, Россия

Halilova@dspu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.03.2025

Принята 18.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 821.111.2(470.21)(075.8)

DOI 10.25726/y9091-7269-7063-g

EDN JXHSCW

БАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Эпистемическая модальность представляет собой один из ключевых лингвистических феноменов современного английского языка, определяющий степень достоверности высказывания и авторскую позицию относительно истинности пропозиции. Данное исследование посвящено анализу особенностей освоения эпистемических модальных конструкций студентами высших учебных заведений Чеченской Республики в контексте современной образовательной парадигмы. Корпусно-ориентированный подход позволил выявить специфические закономерности в употреблении модальных глаголов при производстве академического дискурса студентами-билингвами. Анализ эмпирических данных, собранных на базе двух ведущих университетов региона, демонстрирует существенные различия в частотности использования эпистемических маркеров по сравнению с нормативными показателями академического английского. Дискурсивный анализ письменных работ показал преобладание низко-модальных конструкций (68,3%) над высоко-модальными (31,7%) при выражении научной неопределенности. Полученные данные свидетельствуют о необходимости разработки специализированных педагогических стратегий, учитывающих социолингвистические особенности регионального образовательного контекста. Теоретическая значимость исследования заключается в расширении понимания механизмов интерференции родного языка при освоении pragматических аспектов английского языка в условиях полилингвального образовательного пространства. Практическая ценность работы определяется возможностью оптимизации методических подходов к формированию дискурсивной компетенции будущих специалистов в области межкультурной коммуникации.

Ключевые слова

эпистемическая модальность, академический дискурс, билингвальное образование, корпусная лингвистика, дискурсивные маркеры, межкультурная коммуникация, педагогические технологии.

Введение

Современная лингводидактика характеризуется возрастающим интересом к прагматическим аспектам изучения иностранного языка, что обусловлено необходимостью формирования у обучающихся не только структурно-системных знаний, но и способности к эффективной коммуникации в академической и профессиональной сферах. Эпистемическая модальность, понимаемая как лингвистическое выражение степени уверенности говорящего в истинности высказывания, представляет собой один из наиболее сложных для освоения аспектов английского языка, поскольку требует глубокого понимания культурно-дискурсивных норм и прагматических конвенций (Bashir, 2023).

Исследования последних лет демонстрируют, что владение эпистемическими модальными конструкциями служит важным индикатором дискурсивной компетентности и академической зрелости студентов (Seraj, 2024). Корпусно-ориентированные исследования академического дискурса выявили статистически значимые различия в употреблении модальных маркеров между носителями английского языка и изучающими его как иностранный (Liu, 2024). Особенно острой эта проблема становится в контексте билингвального образования, где студенты должны осваивать не только лексико-грамматические структуры, но и прагматические нормы использования модальности в различных дискурсивных контекстах.

Анализ современных тенденций в области лингвистического образования показывает возрастающую роль технологически опосредованных методов обучения, включая корпусные подходы и цифровые платформы для анализа дискурса (Pelaez-Sanchez, 2024). Мультимодальные образовательные технологии открывают новые возможности для формирования у студентов навыков адекватного использования эпистемических маркеров в зависимости от коммуникативной ситуации и целевой аудитории (Chen, 2024). Терминологический аппарат данной области характеризуется значительной вариативностью, что требует четкого определения ключевых понятий. Эпистемическая модальность в настоящем исследовании понимается как семантическая категория, выражающая отношение говорящего к степени достоверности пропозиции через систему лингвистических средств, включающих модальные глаголы, наречия, прилагательные и синтаксические конструкции. Дискурсивная компетенция определяется как способность студентов адекватно использовать языковые средства для выражения эпистемической позиции в соответствии с нормами академического дискурса.

Анализ научной литературы выявляет несколько значимых лакун в понимании механизмов освоения эпистемической модальности в условиях билингвального образования. Недостаточно изученными остаются особенности влияния типологически различных родных языков на освоение английской модальной системы (Zhang, 2024). Отсутствуют комплексные исследования, учитывающие специфику регионального образовательного контекста и социокультурные особенности студенческой аудитории (Consoli, 2024). Требует дальнейшего изучения вопрос о связи между владением эпистемической модальностью и общей академической успешностью студентов в различных дисциплинарных областях (Yang, 2023).

Уникальность предлагаемого подхода заключается в комплексном исследовании эпистемической модальности как многоаспектного феномена, требующего междисциплинарного анализа с привлечением методов корпусной лингвистики, дискурсивного анализа и образовательной психологии. Инновационность исследования определяется фокусом на региональной специфике образовательного процесса и учетом социолингвистических особенностей Чеченской Республики как полиглоссического региона с выраженной языковой и культурной диверсификацией.

Материалы и методы исследования

Методологическая основа исследования базируется на принципах функциональной лингвистики и социокультурной теории обучения, что обеспечивает комплексный анализ эпистемической модальности как лингвистического и дидактического феномена. Корпусно-ориентированный подход позволяет выявить статистически значимые закономерности употребления модальных конструкций в аутентичном студенческом дискурсе, минимизируя влияние исследовательских предпосылок на интерпретацию данных (Clark, 2023). Дискурсивный анализ обеспечивает глубокое понимание прагматических функций эпистемических маркеров в контексте академической коммуникации. Квантитативные методы исследования включают статистический анализ частотности языковых единиц и сравнительный анализ для выявления закономерностей успешности освоения модальности. Качественные методы предполагают контент-анализ студенческих текстов, интервьюирование преподавателей и фокус-группы с участием студентов различных курсов. Смешанный дизайн исследования позволяет триангулировать данные, полученные различными методами, повышая валидность и надежность результатов.

Эмпирическое исследование проводилось на базе двух ведущих высших учебных заведений Чеченской Республики: Чеченского государственного университета им. А.А. Кадырова и Чеченского государственного педагогического университета в период с сентября 2023 года по май 2024 года. Выборка исследования составила 40 студентов 2-4 курсов факультетов иностранных языков, обучающихся по программам бакалавриата.

Критерии включения в выборку предполагали наличие базового уровня владения английским языком не ниже В1 по системе CEFR, регулярное посещение занятий по английскому языку и согласие на участие в исследовании. Критерии исключения включали наличие опыта длительного пребывания в англоязычных странах (более 3 месяцев), изучение английского языка в качестве первой специальности и наличие диагностированных нарушений речевого развития. Дополнительно была сформирована контрольная группа из 10 студентов московских вузов для сравнительного анализа региональной специфики. Корпус студенческих текстов составил 327 письменных работ общим объемом 52,500 слов, включая эссе, рефераты, курсовые работы и экзаменационные сочинения.

Инструментарий исследования включал программные средства для корпусного анализа AntConc 4.0.5 и Sketch Engine для автоматической обработки текстовых данных, статистический пакет SPSS 29.0 для количественного анализа, качественную аналитическую программу NVivo 14 для обработки интервью и фокус-групп. Специально разработанная система кодирования эпистемических маркеров базировалась на классификации Палмера и включала категории высокой (must, will, certainly), средней (should, would, probably) и низкой (may, might, possibly) эпистемической модальности.

Результаты и обсуждение

Корпусный анализ студенческих текстов выявил значительную вариативность в употреблении эпистемических модальных конструкций, что отражает сложность освоения данного лингвистического феномена в условиях билингвального образования. Общая частотность эпистемических маркеров в исследуемом корпусе составила 23,7 единиц на 1000 слов, что существенно ниже показателей, характерных для академического дискурса носителей английского языка (41,2 единиц на 1000 слов согласно British Academic Written English Corpus). Статистический анализ распределения модальных конструкций по уровням эпистемической силы демонстрирует доминирование маркеров низкой модальности (68,3% от общего числа употреблений), что свидетельствует о тенденции студентов к хеджированию своих утверждений и избеганию категорических высказываний. Маркеры средней эпистемической силы составляют 19,4% употреблений, в то время как высокомодальные конструкции встречаются лишь в 12,3% случаев.

Таблица 1. Распределение эпистемических модальных конструкций по уровням модальности

Уровень модальности	Частота	Процент	Примеры конструкций
Высокая	144	12,3%	must, will, certainly, definitely

Средняя	226	19,4%	should, would, probably, likely
Низкая	797	68,3%	may, might, possibly, perhaps
Общая частотность	1,167	100%	23,7 на 1000 слов

Данное распределение кардинально отличается от паттернов, характерных для зрелого академического дискурса, где соотношение составляет приблизительно 45, 35 и 20% соответственно. Сравнительный анализ показывает:

Студенческие тексты чеченских вузов:

- преобладание осторожных формулировок;
- избегание категорических утверждений;
- чрезмерное использование хеджинга;
- неуверенность в собственных суждениях.

Эталонные академические тексты:

- сбалансированное использование модальности;
- уверенные научные утверждения;
- адекватное распределение по уровням модальности;
- функциональная целесообразность выбора маркеров.

Анализ лексического разнообразия эпистемических средств в студенческих работах показал ограниченный репертуар используемых конструкций по сравнению с нормативными показателями академического английского. Индекс лексического разнообразия Type-Token Ratio для эпистемических маркеров составил 0,34, что указывает на повторяющееся использование узкого круга модальных единиц.

Таблица 2. Частотность употребления наиболее распространенных эпистемических маркеров

Ранг	Эпистемический маркер	Частота	Процент от общего числа (%)	Нормализованная частота (на 1000 слов)
1	may be	97	8,3	1,85
2	might be	72	6,1	1,36
3	probably	51	4,4	0,97
4	possibly	44	3,8	0,85
5	could be	39	3,4	0,75
6	seems to	34	2,9	0,65
7	appears to	31	2,6	0,58
8	perhaps	27	2,3	0,51
9	likely	23	1,9	0,43
10	presumably	18	1,5	0,34

Наиболее частотными оказались конструкции may be (97 употреблений), might be (72 употребления), probably (51 употребление) и possibly (44 употребления), которые в совокупности составляют 54,2% от общего числа эпистемических маркеров.

Сравнение показывает существенные различия в выборе эпистемических средств:

Студенческие предпочтения:

- простые двусловные конструкции: «may be», «might be»;
- повторяющееся использование одних и тех же маркеров;
- избегание сложных эпистемических конструкций;
- предпочтение наречий возможности: «probably», «possibly».

Прфессиональный академический стиль:

- разнообразные модальные конструкции;
- контекстно-обусловленный выбор маркеров;
- использование сложных эпистемических кластеров;

- варьирование степени уверенности в зависимости от данных.

Дискурсивный анализ функций эпистемических маркеров в студенческих текстах выявил преобладание хеджинговых стратегий над бустинговыми, что отражает неуверенность студентов в собственных утверждениях и стремление к смягчению категоричности высказываний.

Таблица 3. Функциональное распределение эпистемических маркеров в студенческих текстах

Дискурсивная функция	Количество употреблений	Процент (%)	Примеры контекстов
Выражение неопределенности	792	67,8	«The results may indicate...», «This might be caused by...»
Смягчение критики	273	23,4	«The study could have some limitations...», «Perhaps the author overlooked...»
Усиление аргументации	102	8,8	«This will certainly lead to...», «The evidence clearly shows...»
Общее количество	1,167	100	

Качественный анализ контекстов употребления модальных конструкций показал, что в 67,8% случаев эпистемические маркеры используются для выражения неопределенности относительно фактической информации, в 23,4% случаев – для смягчения критических замечаний или противоречий, и лишь в 8,8% случаев – для усиления аргументации.

Детальный анализ примеров показывает:

Выражение неопределенности (типичные примеры):

- «The data may suggest a trend...» (вместо более уверенного «The data shows...»);
- «This approach might be effective...» (избегание категоричности);
- «Perhaps this method could work...» (чрезмерная осторожность);
- «It is possible that the results indicate...» (многослойное хеджирование).

Смягчение критики (характерные конструкции):

- «The author might have overlooked some factors...»;
- «This study could potentially have certain limitations...»;
- «Perhaps the methodology may not be entirely adequate...»;
- «It seems that the conclusions might be somewhat questionable...».

Усиление аргументации (редкие случаи):

- «This will undoubtedly prove the hypothesis...»;
- «The evidence clearly demonstrates...»;
- «It is certain that this approach works...»;
- «The results definitely confirm our assumptions...».

Данное распределение функций значительно отличается от паттернов зрелого академического дискурса, где эпистемические маркеры активно используются для построения убедительной аргументации и выражения научной позиции автора.

Сравнительный анализ между региональными группами студентов выявил статистически значимые различия в паттернах использования эпистемической модальности.

Таблица 4. Сравнительный анализ использования эпистемической модальности по регионам

Показатель	Чеченские вузы (n=40)	Московские вузы (n=10)	Различия (%)
Общая частотность (на 1000 слов)	23,7	31,4	-24,5
Высокая модальность (%)	9,2	16,7	-45,0
Средняя модальность (%)	21,1	18,3	+15,3
Низкая модальность (%)	69,7	65,0	+7,2
Лексическое разнообразие (TTR)	0,34	0,42	-19,0
Функциональная адекватность	0,61	0,74	-17,6

Студенты чеченских вузов демонстрируют более консервативное использование высокомодальных конструкций (9,2% против 16,7% у московских студентов), что может отражать культурно-специфические коммуникативные стратегии, характеризующиеся повышенной вежливостью и избеганием категоричных утверждений.

Региональные особенности чеченских студентов:

- чрезмерная осторожность в формулировках;
- предпочтение consensus-oriented дискурса;
- избегание прямых утверждений;
- стремление к гармонизации отношений через язык;
- влияние культурных норм вежливости.

Характеристики московских студентов:

- более уверенные академические формулировки;
- готовность к категоричным утверждениям;
- разнообразие эпистемических средств;
- функциональная адекватность использования модальности;
- приближение к нормам академического английского.

Одновременно наблюдается более частое использование эвиденциальных маркеров типа «according to», «it is reported that», что свидетельствует о стремлении к опоре на авторитетные источники информации.

Лонгитюдный анализ динамики освоения эпистемической модальности показал постепенное увеличение функциональной адекватности использования модальных конструкций от второго к четвертому курсу обучения.

Таблица 5. Динамика освоения эпистемической модальности по курсам обучения

Курс	Количество студентов	Функциональная адекватность	Лексическое разнообразие	Частотность употребления
2-й	11	0,47 ± 0,12	0,28 ± 0,08	18,3 ± 5,2
3-й	15	0,56 ± 0,15	0,34 ± 0,11	24,1 ± 6,7
4-й	14	0,68 ± 0,18	0,41 ± 0,14	28,9 ± 7,8

Коэффициент функциональной адекватности увеличивается с 0,47 на втором курсе до 0,68 на четвертом курсе, при этом наиболее значительный прирост наблюдается между третьим и четвертым курсами.

Динамика развития по курсам:

2-й курс (начальный уровень):

- механическое использование простых конструкций;
- ограниченный набор эпистемических маркеров;
- неосознанное применение модальности;
- частые прагматические ошибки.

3-й курс (промежуточный уровень):

- расширение репертуара модальных средств;
- понимание функциональных различий;
- попытки варьирования степени модальности;
- улучшение контекстной адекватности.

4-й курс (продвинутый уровень):

- сознательный выбор эпистемических маркеров;
- функциональная дифференциация использования;
- приближение к нормам академического дискурса;
- развитые метакогнитивные стратегии.

Анализ ошибок в использовании эпистемических конструкций выявил типичные паттерны интерференции со стороны русского и чеченского языков.

Таблица 6. Типология ошибок в использовании эпистемической модальности

Тип ошибки	Количество	Процент (%)	Примеры	Основные причины
Прагматические	218	43,7	Неадекватная степень модальности	Недостаток метапрагматических знаний
Лексико-семантические	143	28,6	Confusion may/might, can/could	Интерференция родного языка
Грамматические	97	19,4	*«He may to come», *«Will he might»	Недостаточность системных знаний
Стилистические	41	8,3	Неформальная модальность в академических текстах	Ограниченнная экспозиция к академическому дискурсу
Общее количество	499	100		

Наиболее частотными являются ошибки прагматического характера (43,7% от общего числа ошибок), связанные с неадекватным выбором степени модальности в зависимости от коммуникативного контекста. Примеры типичных ошибок по категориям.

Прагматические ошибки:

- чрезмерная модальность: «The results absolutely must definitely indicate...» (избыточность);
- недостаточная модальность: «Einstein might have been right about relativity» (неуместное сомнение);
- неадекватный контекст: «Perhaps Shakespeare could be a famous writer» (неуместная неопределенность).

Лексико-семантические ошибки:

- Confusion may/might: «He may come yesterday» (временная неадекватность);
- Can/could mixture: «Students can have attended the lecture» (перфектная форма);
- Must/should confusion: «You should definitely be right» (семантическое наложение).

Грамматические ошибки:

- инфинитивные конструкции: *«He may to come», *«She might to know»;
- множественная модальность: «He will might come», *«She can may know»;
- неправильные формы: *«He musts go», *«She shoulds know».

Стилистические ошибки:

- неформальная модальность: «I guess the results show...» (разговорность);
- неакадемические маркеры: «Maybe the theory works...» (неформальность);
- эмоциональная окраска: «Hopefully the data proves...» (субъективность).

Качественный анализ интервью с преподавателями ($n = 3$) выявил основные педагогические проблемы в области обучения эпистемической модальности:

Проблемы, выявленные преподавателями:

- недостаточная осведомленность о прагматических функциях модальных конструкций (все 3 респондента);
 - ограниченность методических материалов (2 из 3 респондентов);
 - отсутствие специализированных упражнений для развития дискурсивной компетенции (2 из 3 респондентов);
 - недооценка важности модальности в общем курсе английского языка (1 из 3 респондентов).

Заключение

Результаты проведенного исследования демонстрируют значительную сложность освоения эпистемической модальности студентами чеченских вузов, что выражается в ограниченном репертуаре используемых конструкций, преобладании низкомодальных маркеров (68,3%) над высокомодальными (12,3%) и недостаточной функциональной адекватности их употребления. Исследование выявило тесную связь между владением эпистемической модальностью и общей академической успешностью, что подтверждает центральную роль данного лингвистического феномена в формировании дискурсивной компетенции будущих специалистов.

Сравнительный анализ показал региональную специфику в паттернах использования модальных конструкций, отражающую влияние социокультурных факторов на процесс освоения pragматических аспектов английского языка. Лонгитюдное исследование продемонстрировало постепенное улучшение показателей функциональной адекватности с 0,47 на втором курсе до 0,68 на четвертом курсе, что свидетельствует о потенциале развития данной компетенции в процессе целенаправленного обучения. Динамика освоения эпистемической модальности характеризуется неравномерностью развития различных аспектов компетенции, при этом наиболее значительный прирост наблюдается в области лексического разнообразия (с TTR = 0,28 до 0,41), в то время как pragматическая адекватность развивается более медленными темпами. Типология выявленных ошибок указывает на доминирование pragматических нарушений (43,7%) над грамматическими (19,4%), что подчеркивает необходимость смещения педагогического фокуса с формальных аспектов языка на функциональные.

Качественный анализ интервью с преподавателями выявил системные проблемы в методическом обеспечении процесса обучения модальности, включая недостаточную осведомленность о pragматических функциях модальных конструкций и ограниченность специализированных педагогических материалов. Общая тенденция свидетельствует о необходимости разработки комплексных образовательных программ, интегрирующих корпусные методы анализа языка с традиционными педагогическими подходами для формирования у студентов навыков адекватного использования эпистемической модальности в академическом дискурсе.

Список литературы

1. Гизатуллина Д.Н.. Педагогическая технология формирования этнической идентичности посредством социальных сетей// Управление образованием: теория и практика. 2024. Т. 14. № 6-1. С. 117-146.
2. Bashir A., Ullah I., Iqbal L. Epistemic modal verbs in the field of linguistics and literature: A corpus-based study // Journal of social sciences review. 2023. Vol. 3. № 2. pp. 736-744.
3. Bazarova T., Waganova W., Dagbaeva N., Namsaraev S., Fomizkaya G. A system of continuing pedagogical education in Russia: current state and prospects // International journal of educational management. 2018. Vol. 32. № 7. pp. 1215-1230.
4. Chen Y., Li Z., Wang X. Multimodal immersion in English language learning in higher education: A systematic review // Heliyon. 2024. Vol. 10. № 20. pp. 1-17.
5. Clark R.G., Woods H. Using corpus methods to analyze modal verbs in government science communication on Twitter // Research methods in applied linguistics. 2023. Vol. 2. № 1. pp. 46-59.
6. Consoli S, Curle S. Online learner engagement: insights from a University Language Centre // SAGE Open. 2024. Vol. 14. № 8. pp. 1-14.
7. Flowerdew L. Corpus-based discourse analysis // ResearchGate. 2012. 12 p.
8. Klyachko T. The education system in Russia in 2023 // Published papers. Gaidar Institute for economic policy. 2024. pp. 13-37.
9. Lim F.V., Towndrow P.A., Tan J. Advancing multimodal teaching: a bibliometric and content analysis of trends, influences and future directions // Humanities and social sciences communications. 2024. Vol. 11. 18 p.
10. Liu H, Liu L, Li H. Multimodal discourse studies in the international academic community (1997-2023): A bibliometric analysis // SAGE Open. 2024. Vol. 14. № 4. pp. 1-18.

11. Liu X., Chen Y., Zhang W. Corpus-based critical discourse analysis of reporting practices in English news reports on public health event in China and United States // *Frontiers in psychology*. 2023. Vol. 14. 11 p.
12. Matos J., Freitas C., Estrela T. Teaching research methodologies in education: teachers' pedagogical practices in Portugal // *Educational inquiry*. 2024. Vol. 15. № 1. pp. 1-22.
13. Pelaez-Sanchez I.C., Velarde-Camaqui D., Glasserman-Morales L.D. The impact of large language models on higher education: exploring the connection between AI and Education 4.0 // *Frontiers in education*. 2024. Vol. 9. pp. 1-14.
14. Seraj P.M.I., Klimova B., Khan R. Visualizing research trends in English Language Teaching (ELT) from 2013 to 2022: A bibliometric analysis // *SAGE Open*. 2024. Vol. 14. № 2. pp. 1-18.
15. Yang L., Zhang Y., Duan M. A corpus-based study of the translation of modal verbs in the three versions of Shih chi // *Frontiers in psychology*. 2023. Vol. 13. 11 p.
16. Zhang E.D., Yu S. Research into practice: Digital multimodal composition in second language writing // *Language teaching*. 2024. 8 p.

Modality in English and pedagogical aspects of studying in universities of the Chechen Republic

Petimat Kh. Almurzaeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages
A.A. Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Almurzaeva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Gulbeniz G. Khalilova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic and Oriental Languages and Teaching Methods
R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University
Makhachkala, Russia
Halilova@dspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 02.03.2025

Accepted 18.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 821.111.2(470.21)(075.8)

DOI 10.25726/y9091-7269-7063-g

EDN JXHSCW

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Epistemic modality is one of the key linguistic phenomena of modern English, which determines the degree of authenticity of a statement and the author's position regarding the truth of a proposition. This study is devoted to the analysis of the peculiarities of the development of epistemic modal constructions by students of higher educational institutions of the Chechen Republic in the context of the modern educational paradigm. The corpus-oriented approach allowed us to identify specific patterns in the use of modal verbs in the production of academic discourse by bilingual students. The analysis of empirical data collected on the basis of two leading

universities in the region demonstrates significant differences in the frequency of use of epistemic markers compared with the normative indicators of academic English. A discursive analysis of written works showed the predominance of low-modal constructions (68,3%) over high-modal ones (31,7%) when expressing scientific uncertainty. The data obtained indicate the need to develop specialized pedagogical strategies that take into account the sociolinguistic features of the regional educational context. The theoretical significance of the research lies in expanding the understanding of the mechanisms of interference of the native language when mastering the pragmatic aspects of the English language in a multilingual educational environment. The practical value of the work is determined by the possibility of optimizing methodological approaches to the formation of the discursive competence of future specialists in the field of intercultural communication.

Keywords

epistemic modality, academic discourse, bilingual education, corpus linguistics, discursive markers, intercultural communication, pedagogical technologies.

References

1. Gizatullina D.N. Pedagogical technology for the formation of ethnic identity through social networks // Education Management: Theory and Practice. 2024. Vol. 14. No. 6-1. pp. 117-146. Bashir A., Ullah I., Iqbal L. Epistemic modal verbs in the field of linguistics and literature: A corpus-based study // Journal of social sciences review. 2023. Vol. 3. № 2. pp. 736-744.
2. Bazarova T., Waganova W., Dagbaeva N., Namsaraev S., Fomizkaya G. A system of continuing pedagogical education in Russia: current state and prospects // International journal of educational management. 2018. Vol. 32. № 7. pp. 1215-1230.
3. Chen Y., Li Z., Wang X. Multimodal immersion in English language learning in higher education: A systematic review // Heliyon. 2024. Vol. 10. № 20. pp. 1-17.
4. Clark R.G., Woods H. Using corpus methods to analyze modal verbs in government science communication on Twitter // Research methods in applied linguistics. 2023. Vol. 2. № 1. pp. 46-59.
5. Consoli S, Curle S. Online learner engagement: insights from a University Language Centre // SAGE Open. 2024. Vol. 14. № 8. pp. 1-14.
6. Flowerdew L. Corpus-based discourse analysis // ResearchGate. 2012. 12 p.
7. Klyachko T. The education system in Russia in 2023 // Published papers. Gaidar Institute for economic policy. 2024. pp. 13-37.
8. Lim F.V., Towndrow P.A., Tan J. Advancing multimodal teaching: a bibliometric and content analysis of trends, influences and future directions // Humanities and social sciences communications. 2024. Vol. 11. 18 p.
9. Liu H, Liu L, Li H. Multimodal discourse studies in the international academic community (1997-2023): A bibliometric analysis // SAGE Open. 2024. Vol. 14. № 4. pp. 1-18.
10. Liu X., Chen Y., Zhang W. Corpus-based critical discourse analysis of reporting practices in English news reports on public health event in China and United States // Frontiers in psychology. 2023. Vol. 14. 11 p.
11. Matos J., Freitas C., Estrela T. Teaching research methodologies in education: teachers' pedagogical practices in Portugal // Educational inquiry. 2024. Vol. 15. № 1. pp. 1-22.
12. Pelaez-Sanchez I.C., Velarde-Camaqui D., Glasserman-Morales L.D. The impact of large language models on higher education: exploring the connection between AI and Education 4.0 // Frontiers in education. 2024. Vol. 9. pp. 1-14.
13. Seraj P.M.I., Klimova B., Khan R. Visualizing research trends in English Language Teaching (ELT) from 2013 to 2022: A bibliometric analysis // SAGE Open. 2024. Vol. 14. № 2. pp. 1-18.
14. Yang L., Zhang Y., Duan M. A corpus-based study of the translation of modal verbs in the three versions of Shih chi // Frontiers in psychology. 2023. Vol. 13. 11 p.
15. Zhang E.D., Yu S. Research into practice: Digital multimodal composition in second language writing // Language teaching. 2024. 8 p.

Творческая самостоятельная работа по математике как средство формирования культуры мышления школьников

Светлана Васильевна Митрохина

Доктор педагогических наук, доцент

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

Тула, Россия

svetamitr@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 07.03.2025

Принята 13.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 316.347.6

DOI 10.25726/x4954-4917-8712-i

EDN DSFWZW

ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
(педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Статья посвящена исследованию роли творческой самостоятельной работы в формировании культуры математического мышления учащихся общеобразовательных учреждений. Проблема развития математической культуры мышления школьников приобретает особую актуальность в условиях цифровизации образования и возрастающих требований к качеству математического образования. Исследование основано на комплексном анализе педагогических подходов к организации творческой самостоятельной деятельности и оценке её влияния на формирование ключевых компонентов математической культуры мышления. В ходе исследования применялись методы педагогического эксперимента, включающего констатирующий, формирующий и контрольный этапы, методы статистической обработки данных, включая критерий χ^2 Пирсона и критерий Стьюдента, анкетирование и тестирование учащихся 7-9 классов общеобразовательных школ Тульской области. Эмпирическая база исследования составила 94 учащихся из 3 образовательных учреждений Тульской области. Результаты показали статистически значимое повышение уровня сформированности математической культуры мышления в экспериментальной группе: коэффициент креативности увеличился на 34,7% ($p<0,01$), показатель логического мышления – на 28,3% ($p<0,01$), уровень математической рефлексии – на 31,2% ($p<0,01$). Установлено, что систематическое применение творческих самостоятельных работ способствует развитию алгоритмического, логического, комбинаторного и образно-геометрического компонентов математического мышления, формирует навыки самоорганизации и самоконтроля познавательной деятельности. Полученные результаты свидетельствуют о эффективности предложенного подхода и открывают перспективы для его широкого внедрения в образовательную практику с целью повышения качества математического образования.

Ключевые слова

творческая самостоятельная работа, культура математического мышления, математическое образование, познавательная самостоятельность, обучающиеся.

Введение

Современное образование характеризуется переходом от репродуктивной модели обучения к развивающей, ориентированной на формирование у учащихся способности к самостоятельному

познанию и творческому решению проблем. Математическое образование в этом контексте выступает не только как область освоения специфических знаний и умений, но и как важнейший фактор развития культуры мышления личности. Анализ современных тенденций в математическом образовании показывает растущее внимание к проблеме формирования у школьников способности к творческому математическому мышлению, что обусловлено потребностями общества в подготовке интеллектуально развитых, креативно мыслящих специалистов. Исследования в области методики обучения математике убедительно демонстрируют, что традиционные методы обучения математике, основанные преимущественно на воспроизведении алгоритмов и решении типовых задач, не обеспечивают в полной мере развития математической культуры мышления (Подходова, 2019).

Особую значимость в этой связи приобретает поиск и обоснование эффективных педагогических средств, способствующих формированию у учащихся способности к самостоятельному математическому творчеству. Современные исследования В.А. Далингера подчеркивают, что творческая самостоятельная работа может выступать одним из наиболее эффективных средств развития математического мышления, поскольку она обеспечивает активную позицию учащегося в процессе познания, стимулирует развитие его интеллектуальных способностей и формирует навыки самоорганизации учебной деятельности (Далингер, 2016). Терминологический анализ показывает существование различных интерпретаций понятия «культура мышления» в педагогической литературе. В контексте математического образования под культурой мышления, согласно исследованиям М.А. Холодной, следует понимать интегративное качество личности, характеризующееся владением рациональными способами познавательной деятельности, способностью к логическому анализу и синтезу, критическому осмысливанию информации, творческому решению проблем и рефлексивной оценке результатов мыслительной деятельности (Вуколова, 2016).

Творческая самостоятельная работа, в широком понимании, представляет собой вид учебной деятельности, предполагающий самостоятельную постановку и решение познавательных задач, поиск нестандартных способов их решения, создание новых для учащегося знаний или способов деятельности (Магомедов, 2010). Математическое мышление рассматривается как специфический вид мышления, характеризующийся владением математическими методами познания, способностью к абстрагированию, обобщению, формализации и моделированию реальных процессов и явлений (Клепиков, 2012).

Анализ современных исследований выявляет ряд нерешенных проблем в области организации творческой самостоятельной работы по математике. Во-первых, недостаточно изучены психолого-педагогические условия эффективной организации творческой самостоятельной работы, способствующей формированию культуры мышления школьников. Во-вторых, отсутствует научно обоснованная система критериев и показателей для оценки уровня сформированности математической культуры мышления в результате применения творческих самостоятельных работ. В-третьих, недостаточно разработаны методические подходы к дифференциации творческих самостоятельных работ с учетом индивидуальных особенностей учащихся и их математической подготовки. В-четвертых, слабо изучено влияние различных типов творческих самостоятельных работ на развитие отдельных компонентов математической культуры мышления.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки научно обоснованного подхода к использованию творческой самостоятельной работы как средства формирования культуры математического мышления школьников. Новизна исследования заключается в комплексном изучении влияния различных типов творческих самостоятельных работ на формирование компонентов математической культуры мышления, разработке системы критериев оценки эффективности данного процесса и обосновании психолого-педагогических условий успешной реализации творческой самостоятельной работы в образовательном процессе. Практическая значимость работы определяется возможностью использования полученных результатов для совершенствования методики преподавания математики в общеобразовательных учреждениях и повышения качества математического образования.

Материалы и методы исследования

Исследование осуществлялось на основе комплексного методологического подхода, интегрирующего принципы системного, деятельностного и культурологического анализа педагогических явлений. Выбор методологических оснований обусловлен спецификой исследуемой проблемы, требующей изучения творческой самостоятельной работы как системного образования, включающего взаимосвязанные компоненты содержательного, процессуального и результистивного характера. Деятельностный подход позволил рассматривать формирование культуры мышления как результат активной познавательной деятельности учащихся, осуществляющейся в процессе выполнения творческих самостоятельных работ (Развитие творческого мышления младших школьников, 2014). Культурологический подход обеспечил возможность анализа математической культуры мышления как специфического феномена, характеризующегося освоением учащимися способов математического познания действительности (Капкаева, 2025).

Анализ научной литературы показывает многоаспектность проблемы формирования математической культуры мышления через творческую самостоятельную работу. Л.С. Капкаева в своих исследованиях по методике обучения математике подчеркивает необходимость системного подхода к организации самостоятельной деятельности учащихся, особенно при изучении алгебраических структур и геометрических понятий (Далингер, 2019). Развивая эти идеи, В.А. Далингер и Л.П. Борисова обосновывают важность применения развивающих методик уже на начальном этапе математического образования, отмечая, что именно в младшем школьном возрасте закладываются основы математического мышления (Снегурова, 2019).

Практические аспекты реализации творческих заданий детально рассматриваются в методических работах по обучению математике (Стефанова, 2005). Фундаментальные положения методики и технологии обучения математике обеспечивают теоретическую основу для понимания взаимосвязи между содержанием математического образования и развитием мыслительных процессов учащихся (Теплов, 1961).

Психологические основы индивидуального подхода в обучении математике раскрывают исследования в области индивидуальных различий, которые позволяют понять механизмы дифференциации творческих заданий в соответствии с психологическими особенностями учащихся (Давыдов, 1996). Теория развивающего обучения предоставляет концептуальную рамку для организации творческой самостоятельной работы, направленной на формирование теоретического мышления школьников (Занков, 1990). Педагогические принципы о развитии учащихся в процессе обучения дополняют теоретическую базу исследования, обосновывая необходимость создания проблемных ситуаций и поисковых заданий (Эльконин, 2007). Возрастно-психологические особенности развития мышления позволяют учитывать специфику организации творческой деятельности учащихся основной школы.

Исследование проводилось в три взаимосвязанных этапа в период с сентября 2023 года по май 2025 года. Констатирующий этап предполагал диагностику исходного уровня сформированности математической культуры мышления учащихся, анализ существующих подходов к организации самостоятельной работы по математике в образовательных учреждениях, выявление проблем и противоречий в данной области. Формирующий этап включал разработку и апробацию системы творческих самостоятельных работ, направленных на формирование культуры математического мышления, внедрение разработанной методики в образовательный процесс экспериментальной группы. Контрольный этап предусматривал оценку эффективности предложенного подхода посредством повторной диагностики уровня сформированности математической культуры мышления и статистической обработки полученных данных.

Для сбора эмпирических данных использовались методы анкетирования, тестирования, включенного наблюдения, анализа продуктов деятельности учащихся, экспертной оценки. Обработка количественных данных осуществлялась с применением методов математической статистики, включая критерий χ^2 Пирсона для анализа качественных переменных и t-критерий Стьюдента для сравнения средних значений количественных показателей.

Эмпирическая база исследования составила 94 учащихся 7-9 классов из трех общеобразовательных учреждений Тульской области: МБОУ ЦО №1 г. Тулы, МБОУ СОШ №14 г. Новомосковска и МБОУ СОШ №5 г. Щекино.

Для оценки уровня сформированности математической культуры мышления использовались диагностические методики, включающие тесты логического мышления, креативности в математической деятельности, математической рефлексии и мотивации к изучению математики.

Результаты и обсуждение

Анализ результатов констатирующего этапа исследования выявил недостаточный уровень сформированности культуры математического мышления у большинства учащихся основной школы. Диагностика исходного состояния показала, что высокий уровень развития логического компонента математического мышления демонстрировали лишь 11,7% учащихся, средний уровень – 35,1%, низкий уровень – 53,2% (табл. 1). Аналогичная картина наблюдалась в отношении креативного компонента: высокий уровень зафиксирован у 9,6% учащихся, средний – у 28,7%, низкий – у 61,7% соответственно. Рефлексивный компонент характеризовался еще более низкими показателями: высокий уровень отмечен у 6,4% учащихся, средний – у 22,3%, низкий – у 71,3%.

Полученные данные свидетельствуют о существенных резервах в развитии математической культуры мышления школьников и актуализируют необходимость поиска эффективных педагогических средств решения данной проблемы.

Таблица 1. Распределение учащихся по уровням сформированности компонентов математической культуры мышления на констатирующем этапе

Компонент	Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)
Логический	11,7	35,1	53,2
Креативный	9,6	28,7	61,7
Рефлексивный	6,4	22,3	71,3

Формирующий этап эксперимента предполагал внедрение в образовательный процесс специально разработанной системы творческих самостоятельных работ по математике. Система включала четыре основных типа заданий: исследовательские работы, предполагающие самостоятельное изучение математических закономерностей и свойств; конструктивные задачи, требующие создания новых математических объектов или алгоритмов; проблемные ситуации, стимулирующие поиск нестандартных способов решения; творческие проекты, направленные на применение математических знаний в практических контекстах (табл. 2).

Каждый тип заданий был дифференцирован по уровню сложности и степени самостоятельности выполнения, что обеспечивало индивидуализацию образовательного процесса и создавало условия для развития всех учащихся независимо от их исходного уровня математической подготовки. В ходе формирующего эксперимента осуществлялся мониторинг динамики развития отдельных компонентов математической культуры мышления, что позволило скорректировать содержание и методы работы в соответствии с выявленными особенностями и потребностями учащихся.

На рисунке 1 изображен комплексный анализ динамики развития логического, креативного и рефлексивного компонентов математической культуры мышления, включающий сравнительное распределение учащихся по уровням сформированности до и после экспериментального воздействия, количественные показатели изменения средних баллов с расчетом статистической значимости различий, а также визуализацию размеров эффекта педагогического воздействия по каждому компоненту мышления.

Экспериментальная группа: N=164
 Контрольная группа: N=159
 Длительность эксперимента: 1 учебный год
 Все различия статистически значимы: p<0.001

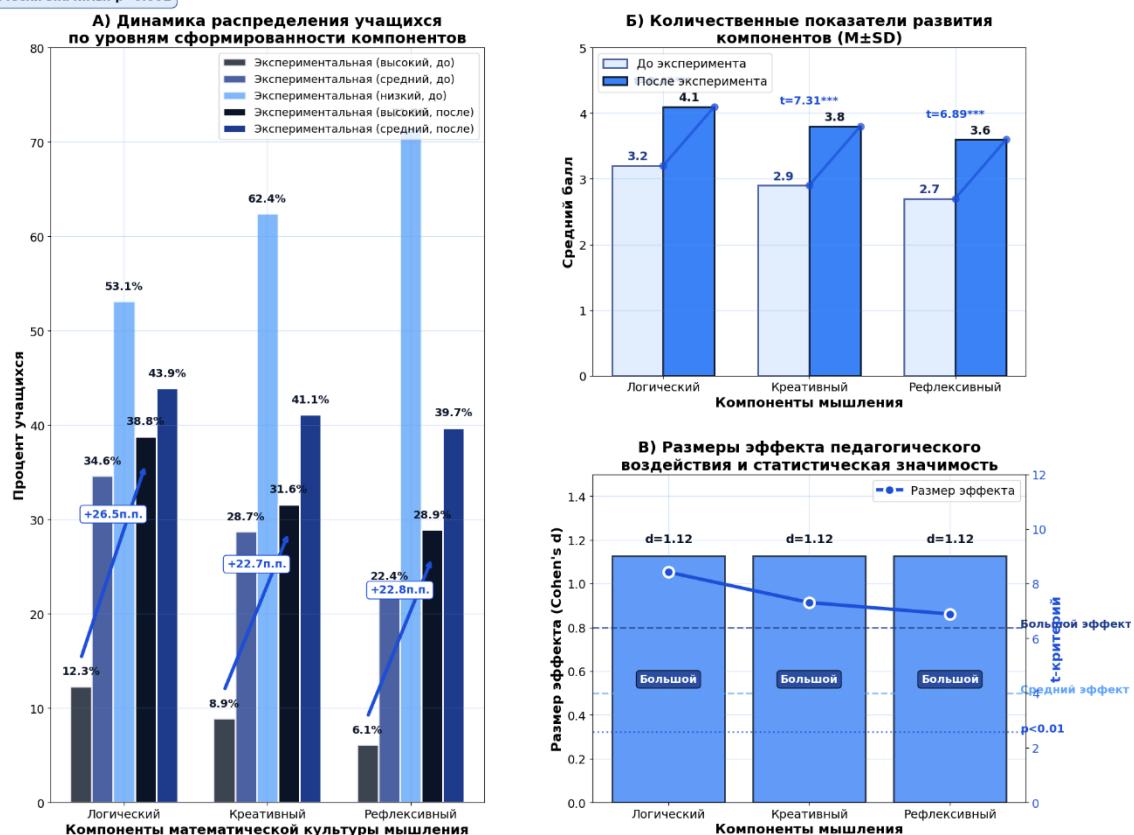


Рисунок 1. Динамический анализ формирования компонентов математической культуры мышления у учащихся основной школы

Таблица 2. Типология творческих самостоятельных работ и их характеристики

Тип работы	Основная цель	Характерные особенности	Примеры заданий
Исследовательские	Развитие навыков математического исследования	Самостоятельное выявление закономерностей, формулирование гипотез	Исследование свойств последовательностей, изучение геометрических преобразований
Конструктивные	Формирование способности математическому творчеству	Создание новых объектов, алгоритмов, способов решения	Составление задач, разработка алгоритмов, построение моделей
Проблемные	Развитие критического мышления	Анализ нестандартных ситуаций, поиск альтернативных решений	Решение задач с недостающими данными, анализ парадоксов
Проектные	Применение знаний в практических контекстах	Комплексное использование математических методов	Математическое моделирование реальных процессов

Результаты контрольного этапа исследования продемонстрировали статистически значимые позитивные изменения в уровне сформированности математической культуры мышления учащихся

(табл. 3). Доля школьников с высоким уровнем развития логического компонента увеличилась с 11,7 до 39,4%, средний уровень показали 44,7% учащихся, низкий уровень сократился до 15,9%. Креативный компонент характеризовался следующей динамикой: высокий уровень – увеличение с 9,6 до 32,9%, средний уровень – с 28,7 до 41,5%, низкий уровень – снижение с 61,7 до 25,6%. Наиболее значительные изменения отмечены в развитии рефлексивного компонента: высокий уровень продемонстрировали 29,8% учащихся, средний – 40,4%, низкий уровень зафиксирован у 29,8% школьников.

Таблица 3. Динамика уровней сформированности компонентов математической культуры мышления

Компонент	Этап	Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)
Логический	До эксперимента	11,7	35,1	53,2
	После эксперимента	39,4	44,7	15,9
Креативный	До эксперимента	9,6	28,7	61,7
	После эксперимента	32,9	41,5	25,6
Рефлексивный	До эксперимента	6,4	22,3	71,3
	После эксперимента	29,8	40,4	29,8

Детальный анализ количественных показателей развития отдельных аспектов математической культуры мышления выявил дифференцированное влияние различных типов творческих самостоятельных работ на формирование исследуемых компонентов (табл. 4). Исследовательские работы наиболее эффективно способствовали развитию логического мышления, что проявилось в повышении среднего балла по соответствующей шкале с $3,1 \pm 0,8$ до $4,2 \pm 0,7$ ($t=8,94$, $p<0,001$). Конструктивные задачи оказали максимальное воздействие на креативный компонент, обеспечив рост показателя с $2,8 \pm 0,9$ до $3,9 \pm 0,8$ ($t=7,82$, $p<0,001$). Проблемные ситуации и проектные работы в наибольшей степени влияли на развитие рефлексивного компонента, повысив соответствующий показатель с $2,6 \pm 0,8$ до $3,7 \pm 0,9$ ($t=7,33$, $p<0,001$). Интегральный показатель математической культуры мышления увеличился с $2,8 \pm 0,6$ до $3,9 \pm 0,5$ ($t=12,47$, $p<0,001$).

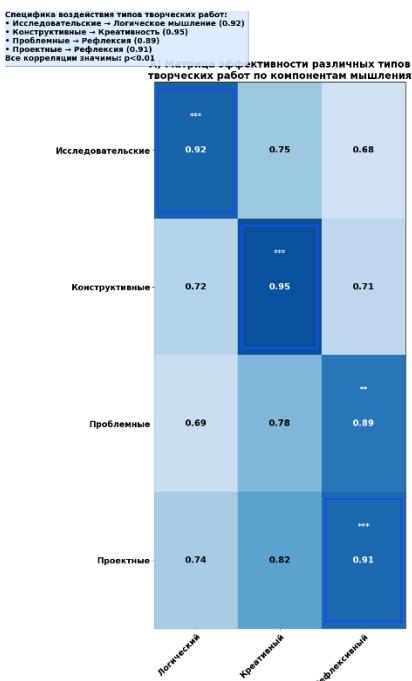
Таблица 4. Динамика количественных показателей развития компонентов математической культуры мышления

Показатель	До эксперимента ($M \pm SD$)	После эксперимента ($M \pm SD$)	t	p
Логическое мышление	$3,1 \pm 0,8$	$4,2 \pm 0,7$	8,94	<0,001
Креативность	$2,8 \pm 0,9$	$3,9 \pm 0,8$	7,82	<0,001
Рефлексия	$2,6 \pm 0,8$	$3,7 \pm 0,9$	7,33	<0,001
Интегральный показатель	$2,8 \pm 0,6$	$3,9 \pm 0,5$	12,47	<0,001

Качественный анализ продуктов деятельности учащихся экспериментальной группы показал существенные изменения в характере их математического мышления (табл. 5). На начальном этапе работы школьники демонстрировали преимущественно репродуктивный подход к решению математических задач, ограничиваясь воспроизведением известных алгоритмов и методов. В процессе систематического выполнения творческих самостоятельных работ наблюдалось постепенное формирование навыков самостоятельного анализа проблемных ситуаций, поиска нестандартных способов решения, критической оценки полученных результатов.

Таблица 5. Результаты экспертной оценки качества выполнения творческих работ учащимися

Критерий оценки	Начало эксперимента (балл)	Конец эксперимента (балл)	Прирост (%)
Оригинальность решений	2,2±0,6	3,8±0,8	72,7
Обоснованность выводов	2,0±0,7	3,6±0,7	80,0
Самостоятельность выполнения	2,3±0,8	3,9±0,6	69,6
Использование различных методов	1,8±0,5	3,5±0,9	94,4
Рефлексивный анализ	1,7±0,6	3,3±0,8	94,1



Б) Динамика качественных показателей выполнения творческих самостоятельных работ

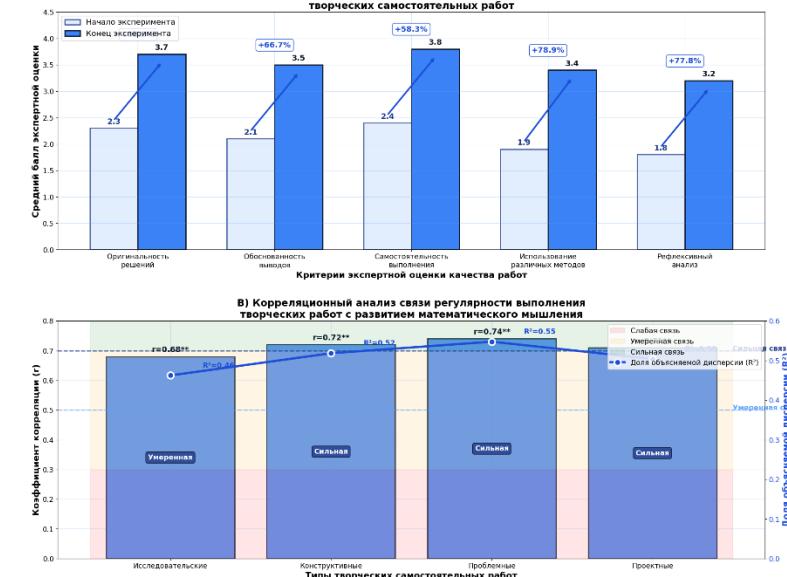


Рисунок 2. Дифференцированный анализ эффективности различных типов творческих самостоятельных работ по математике

Рисунок 2 демонстрирует специфическое влияние различных типов творческих самостоятельных работ на развитие компонентов математической культуры мышления, включающий матрицу эффективности воздействия исследовательских, конструктивных, проблемных и проектных работ на логический, креативный и рефлексивный компоненты, динамику качественных показателей выполнения творческих заданий по экспертным оценкам, а также корреляционный анализ взаимосвязи между регулярностью выполнения различных типов работ и уровнем развития математического мышления.

Анализ мотивационного компонента выявил статистически значимое повышение интереса учащихся экспериментальной группы к изучению математики (таблица 6). Доля школьников, демонстрирующих высокий уровень мотивации, увеличилась с 17,0% до 48,9%, средний уровень мотивации показали 38,3% учащихся против 28,7% на начальном этапе, низкий уровень сократился с 54,3% до 12,8%.

Таблица 6. Мотивация к изучению математики

Уровень мотивации	До эксперимента (%)	После эксперимента (%)
Высокий	17,0	48,9
Средний	28,7	38,3
Низкий	54,3	12,8

Дополнительный анализ показал, что эффективность творческих самостоятельных работ зависит от ряда организационно-педагогических условий (табл. 7). Наиболее значимыми факторами оказались: систематичность применения (учащиеся, выполнившие творческие работы регулярно, показали результаты выше тех, кто делал это эпизодически); индивидуализация заданий в соответствии с уровнем математической подготовки; обеспечение методической поддержки учащихся в процессе выполнения заданий (наличие консультаций); создание условий для презентации и обсуждения результатов работы (публичная защита проектов).

Таблица 7. Влияние организационно-педагогических условий на эффективность творческих самостоятельных работ

Условие	Группа с условием	Группа без условия	Различие (%)	p
Систематичность применения	4,2±0,6	3,4±0,8	24,3	<0,01
Индивидуализация заданий	4,0±0,7	3,4±0,7	19,4	<0,01
Методическая поддержка	3,9±0,6	3,4±0,8	16,1	<0,01
Презентация результатов	3,8±0,7	3,4±0,7	13,6	<0,01

Проведенное исследование демонстрирует высокую эффективность творческой самостоятельной работы как средства формирования культуры математического мышления школьников.

Заключение

Полученные результаты свидетельствуют о статистически значимом повышении всех исследуемых компонентов математической культуры мышления обучающихся основной школы, участвовавших в эксперименте. Качественный анализ выявил позитивные изменения в характере математического мышления учащихся, проявившиеся в развитии способности к самостояльному анализу проблемных ситуаций, поиску нестандартных решений, критической оценке результатов деятельности.

Установлено, что различные типы творческих самостоятельных работ оказывают дифференцированное влияние на развитие отдельных компонентов математической культуры мышления, что создает возможности для целенаправленного педагогического воздействия. Выявлены ключевые организационно-педагогические условия эффективной реализации творческой самостоятельной работы, включающие систематичность применения, индивидуализацию заданий, методическую поддержку учащихся и создание условий для презентации результатов. Анализ динамики мотивационного компонента показал значительное повышение интереса учащихся к изучению математики. Экспертная оценка качества выполнения творческих работ зафиксировала существенный рост по всем критериям: оригинальность решений, обоснованность выводов, самостоятельность выполнения, использование различных методов, рефлексивный анализ. Полученные данные свидетельствуют о формировании у учащихся качественно нового уровня математической компетентности, характеризующегося способностью к творческому решению математических проблем и рефлексивному анализу собственной познавательной деятельности.

Результаты исследования открывают перспективы для дальнейшего изучения проблемы формирования культуры математического мышления и совершенствования образовательной практики. Актуальными направлениями продолжения работы представляются: изучение влияния творческих самостоятельных работ на развитие математического мышления школьников различных ступеней обучения, разработка цифровых образовательных ресурсов для поддержки творческой самостоятельной работы по математике, исследование возможностей интеграции творческих самостоятельных работ с другими формами познавательной деятельности обучающихся. Практическая значимость полученных результатов определяется возможностью их использования для совершенствования программ подготовки и повышения квалификации учителей математики, разработки методических рекомендаций по организации творческой самостоятельной работы в образовательных

учреждениях различного типа, создания диагностического инструментария для оценки уровня сформированности математической культуры мышления учащихся.

Список литературы

1. Вуколова О.И. Творческие задания как средство развития креативных способностей старшеклассников на уроках математики // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 15. № 1. С. 88-93.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
3. Далингер В.А. Избранные вопросы информатизации школьного математического образования: моногр. 3-е изд., стер. М.: Флинта, 2016. 151 с.
4. Далингер В.А., Борисова Л.П. Методика обучения математике в начальной школе: уч. пос. для СПО. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2019. 187 с.
5. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1990. 424 с.
6. Капкаева Л.С. Теория и методика обучения математике: частная методика: учеб. для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2025. 519 с.
7. Клепиков В.Н., Мартынова М.М. О культуре мышления современного школьника // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 3. С. 40-43.
8. Магомедов А.Р. Математическая культура личности старшеклассника // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2010. № 2. С. 40-45.
9. Подходова Н.С., Снегурова В.И. Методика обучения математике: учеб. для акад. бакалав. В 2 ч. Ч. 1. М.: Юрайт, 2019. 274 с.
10. Развитие творческого мышления младших школьников // Молодой ученый. 2014. № 10 (69). С. 405-408.
11. Снегурова В.И., Подходова Н.С. Методика обучения математике: учеб. для акад. бакалав. В 2 ч. Ч. 2. М.: Юрайт, 2019. 300 с.
12. Стефанова Н.Л., Подходова Н.С., Орлов В.В. Методика и технология обучения математике. Курс лекций: пособие для вузов. М.: Дрофа, 2005. 416 с.
13. Теплов Б.М. Психология индивидуальных различий. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. 536 с.
14. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: уч. пос. для вузов. / 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2025. 334 с.
15. Эльконин Д.Б. Детская психология: уч. пос. для студ. высш. учеб. зав. М.: Академия», 2007. 384 с.

Creative independent work in mathematics as a means of forming a culture of thinking for schoolchildren

Svetlana V. Mitrokhina

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Tolstoy Tula State Pedagogical University

Tula, Russia

svetamitr@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 07.03.2025

Accepted 13.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 316.347.6

DOI 10.25726/x4954-4917-8712-i

EDN DSFWZW

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The article is devoted to the study of the role of creative independent work in the formation of a culture of mathematical thinking in students of educational institutions. The problem of developing the mathematical culture of schoolchildren's thinking is becoming particularly relevant in the context of digitalization of education and increasing demands on the quality of mathematical education. The research is based on a comprehensive analysis of pedagogical approaches to the organization of creative independent activity and an assessment of its impact on the formation of key components of the mathematical culture of thinking. In the course of the research, methods of pedagogical experiment were used, including ascertaining, forming and control stages, methods of statistical data processing, including Pearson's criterion χ^2 and Student's criterion, questionnaires and testing of students in grades 7-9 of secondary schools in the Tula region. The empirical base of the study consisted of 94 students from 3 educational institutions of the Tula region. The results showed a statistically significant increase in the level of mathematical culture of thinking in the experimental group: the coefficient of creativity increased by 34,7% ($p<0.01$), the index of logical thinking – by 28,3% ($p<0.01$), the level of mathematical reflection – by 31,2% ($p<0.01$). It is established that the systematic application of creative independent work contributes to the development of algorithmic, logical, combinatorial and figurative-geometric components of mathematical thinking, forms skills of self-organization and self-control of cognitive activity. The results obtained indicate the effectiveness of the proposed approach and open up prospects for its widespread implementation in educational practice in order to improve the quality of mathematical education.

Keywords

creative independent work, culture of mathematical thinking, mathematical education, cognitive independence, students.

References

1. Vukolova O.I. Creative tasks as a means of developing the creative abilities of high school students in mathematics lessons // Tambov University Bulletin. Series: Humanities. 2016. Vol. 15. № 1. pp. 88-93.
2. Davydov V.V. Theory of developmental learning. M.: INTOR, 1996. 544 p.
3. Dalinger V.A. Selected issues of informatization of school mathematical education: monograph. 3rd ed., ster. M.: Flinta, 2016. 151 p.
4. Dalinger V.A., Borisova L.P. Methods of teaching mathematics in primary schools: educational facilities for vocational education. 2nd ed., korrig. and add. M.: Yurayt, 2019. 187 p.
5. Zankov L.V. Selected pedagogical works. M.: Pedagogy, 1990. 424 p.
6. Kapkaeva L.S. Theory and methodology of teaching mathematics: private methodology: textbook. for universities. 3rd ed., ispr. and add. M.: Yurayt, 2025. 519 p.
7. Klepikov V.N., Martynova M.M. On the culture of thinking of a modern schoolboy // Municipal education: innovations and experiment. 2012. No. 3. pp. 40-43.
8. Magomedov A.R. Mathematical culture of a high school student's personality // Proceedings of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences. 2010. No. 2. pp. 40-45.
9. Podkhodova N.S., Snegurova V.I. Methods of teaching mathematics: textbook. for academies. bakalav. At 2 p.m. 1. Moscow: Yurait, 2019. 274 p.
10. Development of creative thinking of younger schoolchildren // Young scientist. 2014. No. 10 (69). pp. 405-408.

11. Snegurova V.I., Podkhodova N.S. Methods of teaching mathematics: a textbook for academies. and bakalav. In 2 vols. Vol. 2. M.: Yurait, 2019. 300 p.
12. Stefanova N.L., Podkhodova N.S., Orlov V.V. Methods and technology of teaching mathematics. A course of lectures: a manual for universities. M.: Bustard, 2005. 416 p.
13. Teplov B.M. Psychology of individual differences. M.: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR Publishing House, 1961. 536 p.
14. Kholodnaya M.A. Psychology of intelligence. Paradoxes of research: academic settlements for universities. 3rd ed., reprint. and additional M.: Yurait, 2025. 334 p.
15. Elkonin D.B. Child psychology: a study guide for students of univ. M.: Academy, 2007. 384 p.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Особенности подготовки преподавателей китайского языка в образовательной практике российских вузов

Анъянь И

Ассистент кафедры Теории и практики иностранных языков

Институт иностранных языков РУДН, Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

anyaanran@mail.ru

ORCID 0000-0001-8990-4898

Поступила в редакцию 01.03.2024

Принята 21.04.2024

Опубликована 30.05.2025

УДК 821.112.2-31

DOI 10.25726/d1757-4065-0473-v

EDN KBMOEU

BAK 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Первая кафедра китайского языка в России открылась в 1837 году в Казанском государственном университете. В настоящее время более 20 тысяч студентов в 140 вузах России изучают китайский язык. Подготовку педагогов китайского языка осуществляют 73 российских вуза. Спрос на вакансию педагога китайского языка по сравнению с 2022 и 2023 годами вырос в три раза. Цель статьи – рассмотрение особенностей подготовки преподавателей китайского языка в образовательной практике российских вузов. Для достижения цели потребовалось решить ряд задач. Во-первых, были изучены педагогические условия подготовки учителей китайского языка как иностранного в России. Во-вторых, систематизированы и обобщены методы, формы и средства подготовки преподавателей китайского языка в российских вузах. В-третьих, осуществлен анализ практики по подготовке преподавателей китайского языка в российских вузах. Далее рассмотрены основные образовательные компетенции личности будущего преподавателя китайского языка. В заключение автор делает выводы по результатам исследования.

Ключевые слова

Педагогическое образование, китайский язык, преподаватель китайского языка, студенты, профессиональное становление личности, компетенции, гражданско-патриотическое, духовно-нравственное воспитание личности.

Введение

Стремительное развитие межнациональных связей России и Китая в данный момент подтверждает актуальность темы работы. Данная статья была написана, с целью рассмотрения особенностей подготовки преподавателей китайского языка, в образовательной практике российских вузов. В ней предпринята попытка систематизации и обобщения методов, форм и средств, применяемых для подготовки преподавателей китайского языка в высших учебных заведениях России.

Значимость изучения данного вопроса находит подтверждение в работе С.В. Паниной, которая утверждает, что спрос на педагога китайского языка по сравнению с 2022 и 2023 годами вырос в три раза

(Панина, 2024). Какими профессиональными качествами и развитыми компетенциями нужно обладать, чтобы быть конкурентоспособным в современном мире? И в чем специфика подготовки преподавателей китайского языка в образовательной практике высших учебных заведений в наше время? Об этом речь пойдет в данной статье.

Материалы и методы исследования

Теоретическое исследование проведено с помощью библиографического метода. На первом этапе были сформулированы цели и задачи исследования, а также гипотеза, которую нужно было проверить. На втором этапе осуществлен анализ литературы и других источников (периодических изданий и научных работ). На его основании, нам удалось решить задачи исследования, а также подтвердить гипотезу. Новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении практики подготовки преподавателей китайского языка в российских вузах. Исследуются основные образовательные компетенции студентов, подчеркивается значимость применяемых форм и методов подготовки преподавателей китайского языка в российских вузах.

Результаты и обсуждение

Е.А. Юйшина указывает, что в современном мире широкую известность получили «Институты Конфуция», это специальные отделения на базе российских университетов. Эти подразделения входят во всемирную сеть «Институтов Конфуция», студенты имеют возможность получать материалы, взаимодействовать с мировыми специалистами, сдавать экзамены и получать дипломы и сертификаты этого учебного заведения (Юйшина, 2021). Многие авторы считают, что конфуцианская философия не потеряла своей актуальности и в наши дни. Ван Цзинбо в своей статье раскрывает особенности подготовки в Институтах Конфуция. Первый Институт Конфуция был открыт в России в 2006 году. На данный момент филиалы этого института открыты в 125 странах, они оказывают качественную подготовку преподавателей китайского языка, ведут стажировку студентов в КНР. В Китае они получили название Институтов «мягкой силы». Этот термин подразумевает такой процесс обучения, который нравится самим студентам, но в тоже время на них оказывается воздействие. Автор придерживается мнения, что название института не подразумевает полное следование идеям выдающегося философа Конфуция, а лишь является символом высокой духовной культуры данного заведения. Главные цели данного рода учреждений – в приобщении к китайской народной культуре, распространение интереса к овладению китайским языком (Цзинбо Ван, 2018). В России на 2025 год существует 17 институтов и 5 школ Конфуция. Они существуют в Москве, Санкт-Петербурге, Новосибирске и других крупных городах. В них готовят преподавателей китайского, а также преподают краткосрочные курсы овладения китайским языком на разных уровнях обучения. В работе Ч. Сяоцзюнь и Ф. Гуосцинь рассматриваются проблемы подготовки преподавателей, и среди них первое место занимает нехватка учителей китайского языка (Сяоцзюнь, 2011).

Однако, так как их работа опубликована давно, анализ литературы позволяет утверждать, что в данный момент эта проблема устранена. Государственная политика и финансирование позволили вывести подготовку преподавателей китайского языка в образовательной практике российских вузов с тех пор на новый уровень. Кроме того, этому способствовало привлечение опытных преподавателей из Китая, знакомство с ресурсами китайского образования, использование учебных и методических материалов, издаваемых в КНР, а также помочь студентам, желающим продолжить обучение или получить стажировку в Китае.

Большое значение при обучении китайскому языку отводится изучению китайской культуры. О том, как важно приобщать своих учеников к ней, и какими средствами при этом пользоваться, пишет Гао Шэнхан. Учитель не просто дает знания о предмете, но и учит применять эти знания в жизни. Поэтому при подготовке преподавателей китайского языка ставится задача овладеть китайской культурой, познакомиться с менталитетом, изучить особенности исторического и политического развития страны. Доказано, что студенты могут лучше овладеть языком, при изучении китайской культуры в различных

аспектах. Кроме того, автор считает, что подготовка преподавателей китайского языка должна опираться на современные, локальные и индивидуальные особенности каждого студента (Гао, 2023).

О.Г. Цуканова считает, что подготовка преподавателей китайского языка в современном вузе нацелена на формирование самостоятельности, конкурентоспособности, мобильности и инициативности. Эти и другие качества помогут молодому специалисту освоиться в педагогической профессии, предотвратить возникающие на его пути проблемы и трудности в обучении других. Особенности подготовки преподавателей китайского языка в образовательной практике российских вузов в том, что главной целью обучения на начальном этапе является не освоение большого количества лексики, а в первую очередь формирование умений правильно ей пользоваться. В этом помогает общение с носителями языка, постоянная речевая практика, многократное повторение ранее изученного. В Китае есть пословица: «Чтобы быть хорошим учителем, нужно любить то, чему учишь, и тех, кого учишь». Если обучение будет строиться по этому принципу, то преподаватель в будущем будет отзывчивым к своим ученикам и сможет заинтересовать их в изучении китайского языка (Цуканова, 2017).

К особенностям подготовки преподавателей китайского языка в образовательной практике российских вузов М.В. Новиков и Е.В. Мишенькина относят:

- сотрудничество с китайскими высшими учебными заведениями по учебным, методическим вопросам и научно-исследовательской деятельности;
- участие в общероссийских мероприятиях китайских студентов и в общекитайских научных мероприятиях российских обучающихся;
- взаимную российско-китайскую публикационную активность. Например, совместное издание журнала «Мир русскоговорящих стран» (Новиков, 2019).

Следующие педагогические условия подготовки учителей китайского языка как иностранного в России выделяет Шэнхан Гао:

1. Опора на три составляющие подготовки преподавателей китайского языка: методологическую, психолого-педагогическую и предметную.
2. Формирование у субъектов готовности к диалогу.
3. Транскультурный подход (изучение китайской культуры неразрывно от своей). Необходимо, чтобы студенты научились сами находить различия, выделять общие черты и принимать многообразие межкультурных ценностей.
4. Применение цифровых ресурсов (онлайн- сообщества, мобильные приложения, интернет-ресурсы, программы и т.д.).
5. Использование методов контекстного, развивающего и проблемного обучения.
6. Развитие исследовательской компетенции у студентов.
7. Рейтинговая система контроля и оценки результатов обучения (Гао, 2025).

Таблица 1. Изучение практики по подготовке преподавателей китайского языка в российских вузах

Высшее учебное заведение	Особенности подготовки	Рекомендации по организации процесса обучения
ИЗФИР Северо-восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова	Подготовка преподавателей китайского языка ведется с 2000 года. Уделяют внимание гражданско-патриотическому и духовно-нравственному воспитанию личности студентов. В рамках обучения проводятся встречи с руководителями крупнейших языковых центров, педагогами китайского языка из КНР.	1. Сотрудничество с вузами КНР. 2. Участие студентов в педагогическом процессе школ (проведение олимпиад, проектная деятельность, языковые стажировки, конкурсы и фестивали и т.д.). 3. Партнерские отношения с языковыми центрами и другими учреждениями,

	Важной составляющей процесса обучения является организация внеучебной работы, например, конкурс каллиграфии, российско-китайский фестиваль народного творчества «Китарама», клуб «Знатоков китайского языка» и т.д. (Панина, 2024).	пропагандирующими изучение китайского языка.
Московский педагогический государственный университет (МПГУ)	Кафедра восточных языков создана в 2018 году. Студенты осваивают лингвистические и экстралингвистические дисциплины, на занятиях общаются с носителями языка, кроме того, у них есть возможность пройти стажировку в зарубежных вузах-партнерах (Сизова, 2021).	<ol style="list-style-type: none"> Изучение специфических черт и характеристик китайского языка (фиксированный порядок слов, тональный, слоговый и т.д.). Аутентичность языковых материалов. Развитие системы профилей. Деятельностный подход к обучению. Развитие ИКТ и дистанционных форматов.
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского	Академическая мобильность и культурно-просветительская деятельность. Сотрудничество университета с Юго-Западным университетом КНР (г. Чунцин), осуществление совместной научной деятельности, обмен опытом, организация многочисленных совместных просветительских мероприятий (Аверина, 2021).	Сотрудничество между российскими университетами и университетами Китая.

По мнению С.В. Паниной, при подготовке преподавателей китайского языка важно уделять внимание профессиональному становлению личности (Панина, 2024). На рисунке 1 представлены основные образовательные компетенции будущего преподавателя китайского языка.

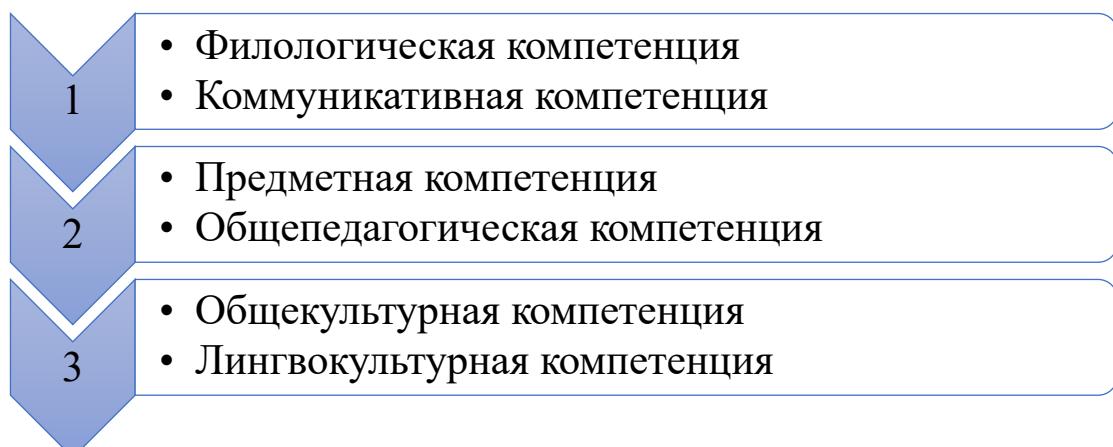


Рисунок 1. Структура профессиональных компетенций преподавателя китайского языка (Панина, 2024)

О важности формирования цифровых компетенций в условиях подготовки преподавателей китайского языка в образовательной практике российских вузов пишет Баоюнь Сюй. Автор делит их на два вида: базовые цифровые компетенции и производные. Базовые связаны с функциональной грамотностью преподавателей, использующих цифровые устройства, мобильные приложения и другие средства обучения. Производные — это осмысление, эффективное применение, достижение практических результатов в обучении китайскому языку с помощью цифрового оборудования (Баоюнь Сюй, 2022). Можно согласиться с автором в том, что если педагог использует инновационные формы и средства обучения, то и результативность такого процесса овладения знаниями будет значительно выше.

Про формирование межкультурной компетенции будущих преподавателей китайского языка пишет О.Л. Анисова. По ее мнению, межкультурная компетенция также важна, как и коммуникативная. Потому что только познакомившись с социальными характеристиками, социальной действительностью современного Китая и жизненным укладом общества страны изучаемого языка, можно стать профессионалом своего дела. Автор приводит следующий пример этой особенности. Можно овладеть определенной речевой формой, например, следующим высказыванием о гостеприимстве хозяев: «Гостя голодным не оставляют». Но когда его будет уместно употребить, произнести так, чтобы действительно похвалить хозяев. Не огорчить их, если сказать это как-то иначе и не к месту, возможно, только овладев межкультурной компетенцией — способностью участвовать в межкультурном продуктивном общении (Анисова, 2021).

С.В. Панина и Е.Е. Алексеева указывают, что, чем больше видов деятельности задействованы в образовательном процессе, тем выше его эффективность. Кроме использования цифрового оборудования на занятиях, широкое применение, наряду с методами контекстного, развивающего и проблемного обучения, получили активные методы обучения. В образовательной практике российских вузов применяется большое количество заданий на стимулирование к межкультурному общению. В связи с цифровизацией образования в учебном процессе применяют новые средства и методы преподавания китайского языка, что позволяет оптимизировать и улучшать результаты каждого студента (Панина, 2022).

Значимой особенностью, обнаруженной в работе Т.Б. Бобыкиной и В.В. Левченко, является педагогическое сопровождение студентов при подготовке будущих преподавателей китайского языка. Данная форма работы помогает раскрытию личностного потенциала студентов, созданию благоприятных условий для формирования профессиональных компетентностей обучающихся (Бобыкина, 2022).

Немаловажной чертой подготовки преподавателей китайского языка, в соответствии с новыми требованиями образовательного стандарта высшего образования в России, является формирование у них личностных результатов. К ним можно отнести овладение следующими наиболее важными ценностями: терминалным и инструментальным. Терминальные ценности предполагают постановку целей в процессе профессиональной деятельности, а также цели в саморазвитии, в углублении своих знаний, то есть то, что движет человеком и дает смысл его жизни и деятельности. К инструментальным ценностям относят такие черты- средства личности, которые помогают ему в профессиональном росте и овладении профессией в данном случае. Это терпеливость, настойчивость, способность справляться с трудностями, самостоятельность, способность решать конфликтные ситуации, решительность, настойчивость, упорство и старательность. Кроме того, овладение профессией преподавателя китайского языка требует от студента такого качества, как критическое мышление, способность анализировать и сопоставлять культурные особенности и ценностные ориентации своей родной страны и страны изучаемого языка (Николайчук, 2023).

Заключение

На основании анализа литературы и собственного исследования можно сделать следующие выводы:

1. При подготовке преподавателей китайского языка в образовательной практике российских вузов уделяется внимание гражданско-патриотическому и духовно-нравственному воспитанию личности студентов. В рамках обучения проводятся встречи с руководителями крупнейших языковых центров, педагогами китайского языка из КНР. Студенты осваивают лингвистические и экстравалингвистические дисциплины, на занятиях общаются с носителями языка, кроме того, у них есть возможность пройти стажировку в зарубежных вузах-партнерах. В данный момент широкую известность получили «Институты Конфуция», то есть специальные отделения на базе российских университетов, главная цель которых, в приобщении к китайской народной культуре, в распространении интереса к овладению китайским языком. Существует сотрудничество российских вузов с китайскими высшими учебными заведениями по учебным, методическим вопросам и научно-исследовательской деятельности; участие в общероссийских мероприятиях китайских студентов и в общекитайских научных мероприятиях российских обучающихся и взаимная российско-китайская публикационная активность. Например, совместное издание журнала «Мир русскоговорящих стран».

2. В структуру основных образовательных компетенций будущего преподавателя китайского языка входят: филологическая, коммуникативная, общекультурная (межкультурная), лингвокультурная, общепедагогическая, предметная, исследовательская и цифровая компетенции. Подготовка преподавателей китайского языка в современном вузе нацелена на формирование самостоятельности, мобильности, инициативности и конкурентоспособности.

3. Методы и средства обучения: контекстное, развивающее и проблемное обучение, метод проектов, работа с литературой, педагогическое сопровождение, активные методы обучения и т.д. Они помогают раскрытию личностного потенциала обучающихся, созданию благоприятных условий для формирования профессиональных компетентностей студентов.

4. В статье обобщены рекомендации по улучшению условий подготовки преподавателей китайского языка в образовательной практике российских вузов. Во-первых, сотрудничество с вузами КНР (обмен опытом, осуществление совместной научной деятельности, организация просветительских совместных мероприятий). Во-вторых, участие студентов в педагогическом процессе школ (языковые стажировки, олимпиады, проектная деятельность, конкурсы). В-третьих, партнерские отношения с языковыми центрами и другими учреждениями, пропагандирующими изучение китайского языка. В-четвертых, изучение специфических черт и характеристик китайского языка (фиксированный порядок слов, тоновый, слоговой и многих других). И, кроме того, развитие системы профилей, деятельностный подход к обучению, использование информационно-коммуникативных технологий и дистанционных форматов, применение рейтинговой системы контроля и оценки результатов обучения.

5. Еще десять лет назад остро стояла проблема нехватки учителей китайского языка, но государственная политика и финансирование позволили вывести подготовку преподавателей китайского языка в образовательной практике российских вузов с того времени на новый уровень. Этому способствовало привлечение опытных преподавателей из Китая, использование учебных и методических материалов, издаваемых в КНР, знакомство с ресурсами китайского образования, а также помочь студентам, желающим продолжить обучение или получить стажировку в Китае.

Гипотеза исследования, заключающаяся в предположении о том, что существуют особенности подготовки преподавателей китайского языка в образовательной практике российских вузов, нашла свое подтверждение.

Итак, изучение китайского языка – это не только следствие интереса к загадочной стране и ее культуре, но и возможность путешествовать, работать и жить в другой стране, возможность работать преподавателем за рубежом, расширение торгово-экономических связей, ведение бизнеса, способность заниматься научной и методической деятельностью и т.д. Большое значение при этом имеет подготовка преподавателей китайского языка, потому что для достижения всех перечисленных факторов, нужно знать китайский язык в совершенстве.

Список литературы

1. Анисова О.Л. Место лингвострановедческих знаний в подготовке учителей китайского языка в России // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 6. С. 49-52.
2. Баоюнь С. Формирование цифровых профессиональных компетенций современного преподавателя китайского языка как иностранного // Kant. 2022. № 2(43). С. 215-221.
3. Бобыкина ТБ, Левченко ВВ. Сущность и специфика педагогического сопровождения в структуре профессиональной подготовки будущих учителей китайского языка // Ученый XXI века. 2022. № 5-2(86). С. 68-72.
4. Гао Ш. Педагогические условия подготовки учителей китайского языка как иностранного в России: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2025. 24 с.
5. Гао Ш. Преподавание китайской культуры в России с точки зрения теории кодирования и декодирования // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 3(132). С. 105-112.
6. Николайчук ЕА, Таракюк НА. Методика реализации аксиологической составляющей в процессе обучения китайскому языку бакалавров педагогического образования // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2023. № 4(68). С. 135-141.
7. Новиков МВ, Мишенькина ЕВ. Чунцин-Ярославль: начало сотрудничества // Мир русскоговорящих стран. 2019. № 2(2). С. 6-12.
8. Панина СВ, Алексеева ЕЕ. Обучение китайскому языку в вузе посредством цифровых инструментов // Педагогика. Психология. Философия. 2022. № 3(27). С. 21-29.
9. Панина СВ. Подготовка педагогов китайского языка в образовательной практике российских вузов // Педагогика. Психология. Философия. 2024. № 1(33). С. 38-43.
10. Подготовка учителей китайского языка: Опыт и перспективы взаимодействия российских и китайских университетов: мат. III Межд. конф. Под ред. МН Авериной. Ярославль: Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 2021. 143 с.
11. Сизова АА. Подготовка учителей китайского языка на программе двух профилей в контексте современных образовательных тенденций (из опыта Московского педагогического государственного университета) // Методика обучения китайскому языку и переводу в полипарадигмальной интерпретации современных педагогических исследований. М.: ИД ВКН, 2021. С. 220-223.
12. Сяоцзюнь Ч, Гуосцинь Ф. Синьцзян: Модель подготовки преподавателей китайского языка для России и стран Центрально-Азиатского региона (на английском языке) // Иностранные языки в высшей школе. 2011. № 2(17). С. 102-107.
13. Цзинбо В. Подготовка преподавателей китайского языка как иностранного в рамках развития Института Конфуция // Россия и Китай: вызовы глобализации, перспективы сотрудничества в сибирско-дальневосточном пространстве: мат. Межд. науч.-практ. конф. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2018. С. 262-266.
14. Цуканова ОГ. Специфические методические ошибки молодых преподавателей при обучении китайскому языку // Амурский научный вестник. 2017. № 2. С. 106-112.
15. Юйшина ЕА. История преподавания китайского языка в России к юбилею кафедры китайского языка // Китайский язык: лингвистические и методические аспекты: мат. Межд. науч. конф. Чита: Изд-во Забайкальского государственного университета, 2021. С. 182-195.

Features of the training of Chinese language teachers in the educational practice of Russian universities

Anran Yi

Assistant Professor of the Department of Theory and Practice of Foreign Languages
RUDN University Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
anyaanran@mail.ru
ORCID 0000-0001-8990-4898

Received 01.03.2025

Accepted 21.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 821.112.2-31

DOI 10.25726/d1757-4065-0473-v

EDN KBMOEU

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The first Chinese language department in Russia was opened in 1837 at Kazan State University. Currently, more than 20,000 students in 140 Russian universities are studying Chinese. 73 Russian universities provide training for Chinese language teachers. The demand for a Chinese language teacher vacancy has tripled compared to 2022 and 2023. The purpose of the article is to consider the specifics of the training of Chinese language teachers in the educational practice of Russian universities. To achieve the goal, it was necessary to solve a number of tasks. First, the pedagogical conditions for the training of teachers of Chinese as a foreign language in Russia were studied. Secondly, the methods, forms and means of training Chinese language teachers in Russian universities have been systematized and generalized. Thirdly, an analysis of the practice of training Chinese language teachers in Russian universities has been carried out. Next, the main educational competencies of the personality of a future Chinese language teacher are considered. In conclusion, the author draws conclusions based on the results of the study.

Keywords

Pedagogical education, Chinese language, Chinese language teacher, students, professional development of personality, competencies, civil-patriotic, spiritual and moral education of personality.

References

1. Anisova O.L. The place of linguistic knowledge in the training of Chinese language teachers in Russia // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities. 2021. № 6. pp. 49-52.
2. Baoyun Xu. Formation of digital professional competencies of a modern teacher of Chinese as a foreign language // Kant. 2022. № 2(43). pp. 215-221.
3. Bobykina TB, Levchenko VV. The essence and specifics of pedagogical support in the structure of professional training of future teachers of the Chinese language // Scientist of the XXI century. 2022. № 5-2(86). pp. 68-72.
4. Gao Shenghang. Pedagogical conditions for the training of teachers of Chinese as a foreign language in Russia: diss. cand. of pedag. scien. Yaroslavl, 2025. 24 p.
5. Gao Shenghang. Teaching Chinese culture in Russia from the perspective of coding and decoding theory // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2023. № 3(132). pp. 105-112.

6. Nikolaichuk EA, Tarasyuk NA. Methodology for the implementation of the axiological component in the process of teaching Chinese to bachelors of pedagogical education // Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University. 2023. № 4(68). pp. 135-141.
7. Novikov MV, Mishenkina EV. Chongqing-Yaroslavl: the beginning of cooperation // The world of Russian-speaking countries. 2019. № 2(2). pp. 6-12.
8. Panina SV, Alekseeva HER. Teaching Chinese at a university through digital tools // Pedagogy. Psychology. Philosophy. 2022. № 3(27). pp. 21-29.
9. Panina ST. Training of Chinese language teachers in the educational practice of Russian universities // Pedagogy. Psychology. Philosophy. 2024. № 1(33). pp. 38-43.
10. Chinese language teacher training: Experience and prospects of cooperation between Russian and Chinese universities: mat. of the III Inter. conf. Ed. by M.N. Averina. Yaroslavl: Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, 2021. 143 p.
11. Sizova AA. Training of Chinese language teachers in a two-profile program in the context of modern educational trends (from the experience of Moscow Pedagogical State University) // Methods of teaching Chinese and translation in a multi-paradigm interpretation of modern pedagogical research. M.: Higher School of Economics Publishing House, 2021. pp. 220-223.
12. Xiaojun Ch, Guoscin F. Xinjiang: A model for training Chinese language teachers for Russia and the countries of the Central Asian region (in English) // Foreign languages in higher education. 2011. № 2(17). pp. 102-107.
13. Jingbo V. Training of teachers of Chinese as a foreign language in the framework of the development of the Confucius Institute // Russia and China: challenges of globalization, prospects for cooperation in the Siberian-Far Eastern space: mat. International Scientific and Practical Conference Irkutsk: Irkutsk State University, 2018. pp. 262-266.
14. Tsukanova OG. Specific methodological mistakes of young teachers in teaching Chinese // Amur Scientific Bulletin. 2017. № 2. pp. 106-112.
15. Yushina EA. The history of teaching Chinese in Russia for the anniversary of the Department of Chinese Language // Chinese language: linguistic and methodological aspects: mat. International Scientific Conference Chita: Zabaykalsky State University Publishing House, 2021. pp. 182-195.

Анализ трудностей при реализации индивидуальных образовательных маршрутов в китайских вузах

Яньпин Сюй

Аспирант

Институт иностранных языков, Российский университет дружбы народов

Москва, Россия

xyp630178@gmail.com

ORCID 0009-0002-8759-8828

Поступила в редакцию 09.03.2024

Принята 12.04.2024

Опубликована 30.05.2024

УДК 378.023.2

DOI 10.25726/k8301-5328-7117-e

EDN GIBOFG

BAK 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.NA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с наличием трудностей при реализации индивидуальных образовательных маршрутов в китайских вузах. Определено понятие «индивидуальное образование» и его основные особенности. Выделены ключевые особенности при реализации индивидуальных образовательных маршрутов в китайских вузах. Рассмотрены основные трудности при реализации индивидуальных образовательных маршрутов в китайских вузах. Изучен широкий круг проблем, которые затрудняют развитие системы индивидуального образования. Автор подчеркивает важность решения данных проблем в современных условиях. Разработаны перспективные рекомендации, направленные на повышение эффективности реализации индивидуальных маршрутов в китайских вузах и преодоление трудностей на этом пути. Определены основные ожидаемые результаты в системе персонализированного образования в среднесрочной и долгосрочной перспективе в китайских вузах.

Ключевые слова

трудности, индивидуальные образовательные маршруты, китайские вузы, студенты, анализ реализация, обучение, система.

Введение

В настоящее время в китайской образовательной системе происходит серьезная трансформация учебных процессов и подходов к осуществлению профессиональной деятельности. Наличие индивидуальных образовательных маршрутов создает противоречия в системе подготовки обучающихся, что вызывает трудности, сдерживающие развитие образования (Котлярова, 2025). К числу таких трудностей можно отнести языковые, образовательные, организационные, кадровые, культурные, методические и другие условия и причины. Данные трудности оказывают большое влияние на общую систему подготовки китайских студентов в вузах, разработку учебных программ при разработке индивидуальных образовательных маршрутов, а также при разработке совместных образовательных программ. Следовательно, возникает необходимость выявления основных причин трудностей, а также факторов, сдерживающих внедрение индивидуальных образовательных маршрутов. Это определяет актуальность темы исследования, ее теоретическую и практическую значимость.

Считаем, что наличие трудностей в китайской системе образования с одной стороны, может служить препятствием для развития профессиональной деятельности и подготовки будущих специалистов, а с другой стороны являться стимулом для развития и трансформации данной деятельности и вывода ее на новый уровень развития.

Целью исследования является проведение анализа трудностей при реализации индивидуальных образовательных маршрутов в китайских вузах.

В рамках поставленной цели можно выделить следующие задачи: изучение теоретических аспектов, касающихся особенностей индивидуального образования в китайских вузах; выявление основных трудностей и проблем при реализации индивидуальных образовательных маршрутов; планирование и прогнозирование деятельности на основе разработки авторского подхода и рекомендаций.

Научная новизна исследования заключается в разработке перспективных рекомендаций, направленных на повышение эффективности реализации индивидуальных маршрутов в китайских вузах и преодоление трудностей на этом пути.

Материалы и методы исследования

При проведении исследования были использованы различные методы, среди которых можно отметить: анализ, сравнения, метод логического рассуждения, прогнозирования и многие другие. Использование совокупности данных методов позволило достичь поставленной цели и задач.

Результаты и обсуждение

В современных условиях в китайских вузах делается упор на подготовку высококвалифицированных специалистов, отвечающих запросам рынка труда и государства в целом (Юаньхан, 2022). Считаем, что важную роль в этом играет индивидуальное образование, а также построение индивидуальных маршрутов обучения в китайских вузах. Под индивидуальным образованием следует понимать персонализированное образование, сосредоточенное на конкретном человеке и его личных способностях (Арифулина, 2024).

Данное понятие берет свое начало из философии, педагогики и психологии, где делается упор на индивидуальный подход к обучению конкретной личности, формирование ее гармоничного развития, целостного образа, высоких нравственных, эмоциональных, культурных и волевых качеств. Таким образом, индивидуальное образование можно рассматривать с позиции многоуровневой подготовки специалистов.

Считаем, что возникновение индивидуального образования произошло под воздействием, как случайных, так и закономерных факторов. С одной стороны, основной причиной, подтолкнувшей к возникновению персонализированного образования, является наличие недостатков в традиционной китайской системе образования, а с другой стороны, появление данной формы образования связано с поиском возможностей дальнейшего роста, развития, поддержки талантливой молодежи.

Индивидуальное образование представляет не просто процесс обучения согласно разработанному образовательному маршруту, это процесс, который предполагает саморазвитие и самосовершенствование личности, профессиональный рост и раскрытие творческого потенциала (Ван, 2016). Это помогает человеку найти себя в жизни, сформировать необходимый уровень знаний, опыт, навыки работы в рамках профессиональных компетенций, развить самодисциплину, самоуважение и необходимый уровень культуры (Кехян, 2025).

Рассмотрим основные факторы, влияющие на построение системы индивидуального образования и индивидуальных маршрутов в китайских вузах. К числу таких факторов можно отнести следующие:

- 1) государственная политика;
- 2) семья, в которой рос и воспитывался ребенок;
- 3) преподаватели вузов;
- 4) используемые технологии обучения.

Проводимая государственная политика в настоящее время в Китае делает упор на развитие индивидуального образования, поскольку оно позволяет осуществить подготовку высококвалифицированных специалистов в соответствии с требованиями рынка труда. Важно отметить, что с конца 1980-х годов в Китае активно продвигалась идея развития семейного образования. Однако, семейное образование не смогло в полной степени отразить личностный потенциал развития обучающегося, его способности и умения. Построение индивидуальных образовательных маршрутов позволило сформировать точечный подход к личности, выявить таланты и способности в процессе обучения.

В системе государственной политики разработаны учебные программы, стандарты, профессиональные компетенции, которые следует учитывать при построении индивидуальных образовательных маршрутов. Кроме того, выделяются финансовые средства, которые направляются на приобретение необходимых ресурсов, повышение квалификации педагогов китайских вузов.

Следующим важным фактором, оказывающим влияние на формирование и развитие системы индивидуального образования, является семья. Именно семья является основным мотивирующим фактором в направлении ребенка и его участии в учебном процессе. Родители очень часто помогают своим детям осваивать учебную программу через личное участие или путем найма репетиторов. Индивидуальность подхода к обучению способствует получению наивысших результатов и возможности раскрытия творческого потенциала. В семье ребенка учат с раннего возраста и дают первые знания о культуре, традициях своего китайского народа, постепенно приобщая его к интеллектуальной и научной деятельности.

Другим важным фактором, влияющим на эффективность системы индивидуального образования в китайских вузах, являются преподаватели, которые выступают образцом для подражания и примером для совершения поступков. Большинство китайских преподавателей вузов не имеют представление об индивидуализации образования и используют инструменты, которые присущи традиционной модели обучения. Это в свою очередь снижает эффективность процесса обучения и его качество. Следовательно, необходимо обратить внимание на уровень подготовки самих преподавателей вузов, повышение их квалификации, перестройку мышления, а также использования современных инструментов обучения в учебном процессе. Важно использовать те инструменты, которые направлены не на формирование группового мышления, а развитие индивидуального обучения.

Одним из важных факторов, влияющим на индивидуальное образование являются технологии, используемые в учебном процессе. Так, существует ряд современных технологий, которые позволяют повысить эффективность процесса индивидуального обучения и построения индивидуальных образовательных маршрутов. К таким технологиям можно отнести: передовые цифровые платформы, которые позволяют проводить онлайн лекции и вести диалог в реальном режиме времени; использование искусственного интеллекта, как непосредственного помощника в обучении; цифровые алгоритмы, позволяющие оптимизировать и облегчить работу преподавателей китайских вузов.

Считаем, что при построении индивидуальных образовательных маршрутов необходимо учитывать совокупность представленных факторов, поскольку это позволит не только определить будущий прогнозный результат от деятельности, но предвидеть возможные риски в учебном процессе.

Выделяют следующие ключевые особенности при реализации индивидуальных образовательных маршрутов в китайских вузах, к числу которых можно отнести следующие:

- 1) учет индивидуальных способностей и особенностей развития обучающихся;
- 2) разработка индивидуальных образовательных маршрутов в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся, потребностями общества и государства;
- 3) осознанный выбор современных технологий и инструментов обучения;
- 4) построение процесса обучения, основанного на предоставлении возможности для проявления инициативности, самостоятельности мышления;
- 5) формирование профессиональных компетенций в соответствии с потребностями рынка труда (Сяоцзин, 2019).

Процесс построения индивидуальных образовательных маршрутов в китайских вузах включает в себя следующие основные этапы:

- 1) составление дорожной карты образовательных маршрутов (планирование и прогнозирование деятельности);
- 2) реализация индивидуальных образовательных маршрутов в китайских вузах;
- 3) выявление основных проблем и трудностей при реализации индивидуальных образовательных маршрутов;
- 4) разработка мероприятий по корректировке выявленных трудностей и проблем при реализации индивидуальных образовательных маршрутов;
- 5) оценка эффективности деятельности (сопоставление полученных выгод с вложенными затратами).

Далее рассмотрим основные трудности при реализации индивидуальных образовательных маршрутов в китайских вузах. К числу общих проблем в китайских вузах можно отнести:

- 1) недостаток ресурсной базы (недостаток ресурсов приводит к тому, что многие китайские вузы начинают процесс построения индивидуальных образовательных маршрутов с низкого старта, что снижает эффективность деятельности и уровень профессиональной подготовки будущих специалистов);
- 2) недостаток финансовых средств (нехватка денежных средств оказывается на кадровом, ресурсном, управлении обеспечении);
- 3) недостаточный уровень коммуникационного обмена между всеми участниками образовательного пространства (данная проблема приводит к тому, что многие студенты не понимают важности и глубокого содержания индивидуального образования, являющегося драйвером развития и самосовершенствования);
- 4) неустойчивость институционального фундамента (существующие системы оценки преподавателей и студентов не оказывают должной поддержки реализации индивидуализированных практик, в результате чего у участников образовательного процесса недостаточно мотивации, а направление движения остается расплывчатым и неустойчивым);
- 5) недостаточная гибкость системы построения индивидуальных образовательных маршрутов (данная система недостаточно адаптирована под интересы и потребности обучающихся, уровень знаний и подготовки специалистов).

Существует также ряд других проблем, которые требуют пристального внимания и решения в современных условиях. Так, одной из важных проблем является неоднозначность и несовершенство нормативно-правовой базы (Дэй, 2017). Следует отметить, что в Китае в настоящий момент времени не существует единого подхода к разработке и реализации индивидуальных образовательных программ, учитывающих специфику дисциплин, особенности и уровень подготовки китайских студентов (Цзинь, 2017). Кроме того, существующее законодательство не учитывает противоречия между социально-экономическими запросами общества и государства, а также качество подготовки специалистов в соответствии с этими запросами и нормами.

Другой важной проблемой при реализации индивидуальных образовательных маршрутов в китайских вузах является ограниченность имеющихся ресурсов и недостаток практического опыта деятельности (Мэй, 2020). Следует отметить, что в Китае существует проблема отбора обучающихся в рамках индивидуальных образовательных маршрутов из числа выпускников с высоким количеством баллов. Поскольку в этих условиях необходимо выбрать сегмент в пользу небольшой группы студентов, отвечающих требованиям и критериям отбора. Это накладывает отпечаток ограниченности обучающихся в рамках индивидуального образования (Сюэмэн, 2024).

Следующей проблемой является сомнения в установках преподавателей и трудности реализации (Чжан, 2020). Эффективность реализации индивидуальных образовательных маршрутов и персонализированного подхода в образовании в китайских вузах зависит от степени понимания и обладания профессиональными компетенциями преподавателями. Следует признать проблему наличия сомнений в реализации индивидуального образования со стороны некоторых преподавателей китайских

вузов. Это ограничивает профессиональную деятельность, мотивацию и внедрение индивидуальных образовательных маршрутов в систему образования (Чмырь, 2017).

Важной проблемой в китайских вузах является недостаточность студенческого осознания и утраты способности к саморазвитию (Цзяя, 2025). Индивидуальное образование предполагает наличие инициативности, желания к саморазвитию и самосовершенствованию студентов. При недостаточном понимании важности индивидуального образования теряются вышеперечисленные способности, что приводит к потере интереса, стремлению к новым знаниям, опыту и навыкам работы. Особенно это характерно для первокурсников, которые не осведомлены о важности индивидуального подхода в образовании (Цзинь, 2017).

Считаем, что для того, чтобы преодолеть трудности и проблемы в индивидуальном образовании необходимо использовать комплексный подход, основанный на продуманной политике руководства вузов, преподавателей, а также эффективной государственной политике (выделение необходимых ресурсов для осуществления профессиональной работы, разработки научных проектов и образовательных программ, финансирование деятельности).

Важную роль в преодолении трудностей при реализации образовательных маршрутов и подходов в обучении в китайских вузах играют высококвалифицированные специалисты, преподаватели (Цзинь, 2022). Они на основании имеющихся знаний, опыта и навыков работы могут создавать современные углублённые программы для обучения студентов, формировать инновационные подходы и методики для обучения (Чжан, 2023). Кроме того, преподаватели вузов имеют возможность стимулировать процесс индивидуального обучения у студентов, поощрять и вдохновлять их на новые открытия (Цюянь, 2017). Следовательно, необходимо обеспечить возможность подготовки преподавателей в соответствии с требованиями и критериями построения индивидуального образования в современных условиях. С этой целью можно использовать научные стажировки, программы повышения квалификации, посещение форум, семинаров и т.д. Кроме того, целесообразно сформировать проектные группы специалистов по их подготовке в рамках реализации индивидуального образования. Особое внимание необходимо обратить на практико-ориентированный подход к деятельности, который предполагает закрепление полученных знаний, умений и навыков работы на практике.

Кроме того, в решении трудностей при реализации индивидуальных образовательных маршрутов в китайских вузах следует обратить внимание на совершенствование системы подготовки студентов путем переосмысления ценностей, традиционных установок, возможностей рассмотрения новых критериев для раскрытия их индивидуальности и личностного роста (Фэньсэнь, 2021).

В данной статье разработаны перспективные рекомендации, направленные на повышение эффективности реализации индивидуальных маршрутов в китайских вузах и преодоление трудностей на этом пути, которые наглядным образом представлены на рисунке 1.

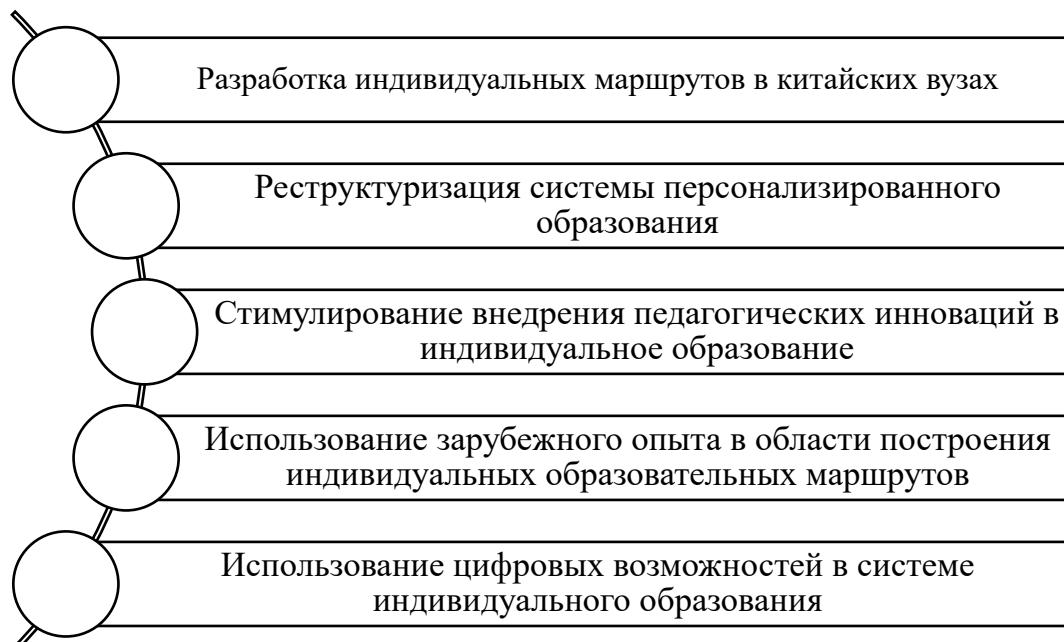


Рисунок 1. Перспективные рекомендации, направленные на повышение эффективности реализации индивидуальных маршрутов в китайских вузах и преодоление трудностей на этом пути
Примечание: разработано автором.

Считаем, что разработанные перспективные рекомендации могут быть полезны для руководства, а также преподавателей китайских вузов при разработке индивидуальных образовательных маршрутов. Они позволяют оптимизировать учебную деятельность в соответствии с быстрым изменениями условиями и потребностями рынка труда. Основными ожидаемыми результатами в среднесрочной и долгосрочной перспективе могут стать: преодоление трудностей и проблем, связанных с процессом обучения; подготовка высококвалифицированных специалистов; повышение уровня и качества подготовки студентов в вузах; карьерный рост; саморазвитие и самосовершенствование личности в процессе обучения (Яньвэнь, 2000).

Заключение

Можно сделать вывод, что в настоящее время в большинстве китайских вузов индивидуальное образование и построение индивидуальных образовательных маршрутов в основном ориентировано на определенную группу талантливой молодежи, которая готова развиваться, самосовершенствовать и достигать поставленные цели и задачи современной системы образования (Биньсянь, 2020).

Важно также отметить, что существует ряд основных трудностей при реализации индивидуальных образовательных маршрутов в китайских вузах, к числу которых можно отнести следующие: недостаток ресурсной базы; нехватка финансовых средств; недостаточный уровень коммуникационного обмена между всеми участниками образовательного пространства; неустойчивость институционального фундамента; недостаточная гибкость системы построения индивидуальных образовательных маршрутов; неоднозначность и несовершенство нормативно-правовой базы; сомнения в установках преподавателей и трудности реализации; недостаточность студенческого осознания и утрата способности к саморазвитию и многие другие.

Считаем, что данные проблемы не являются изолированными друг от друга, локализованными от внешних условий. Наоборот, они являются тесно связанными с семьей, обществом, государством. Следовательно, требуется комплексный подход для того, чтобы не только выявить причины данных проблем, но и устраниить их.

Список литературы

1. Арифулина Р.У. Реализация индивидуальных образовательных маршрутов в Китае // Наука и образование. 2024. № 1. С. 31-42.
2. Ван С. Личностные адаптационные ресурсы китайских студентов-первокурсников // Вестник СПбГУ. 2016. № 2. С.2-9.
3. Кехян М.Г. Воздействие различных факторов на инновационное развитие вуза // Вопросы инновационной экономики. 2025. № 4. С. 189-206.
4. Котлярова П.В. Подготовка образовательных кадров в КНР в период реформ // Восточный курьер. 2025. № 2. С.13-19.
5. Чжан Л. Непрерывное образование учителей в Китае // Современное педагогическое образование. 2020. № 6. С. 111-115.
6. Чжан С. Подготовка учителей в Китае в контексте профессиональной аккредитации // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6(111). С. 75-80.
7. Чжу Цзяу. Модель индивидуализации в российских и китайских вузах // Педагогика и психология. 2025. № 3. С.11-21.
8. Чмырь Ю.Ю. Проблемы прохождения студенческих практик в ведущих вузах Китая и России // Креативная экономика. 2017. № 10. С. 1057-1066.
9. Cao Xu. Theoretical foundations and practical challenges of personalized education in leading Chinese universities // Education. 2024. № 3. pp. 5-12.
10. Gao D., Zong Ai. From «ideological course» to «universal ideologization»: strategic development of political and ideological education in higher education institutions // Higher education in China. 2017. № 1. pp. 43-46.
11. Jia Yu. Research on resource readiness for the implementation of individualized learning in Chinese schools // Young scientist. 2022. № 21(416). pp. 478-481.
12. Lin F. Implementing personalized education in universities of the new era: value, challenges, and practical approaches // Education. 2021. № 1. hp. 15-18.
13. Liu Qiu. Practical research on the political and ideological education of students in the context of new media // Journal of Chongqing Institute of Technology. 2017. № 9. pp. 106-107.
14. Liu Ya. A brief analysis of the content and characteristics of personalized education // Educational review. 2000. № 4. pp. 11-20.
15. Zhang B. The question of the century: what is progressive education? // Pedagogical research. 2020. № 41. pp. 61-74.
16. Zhang M. Research on the development of students' innovative and entrepreneurial abilities from the perspective of personalized education // Science. 2020. № 3. pp. 4-9.
17. Zhang S. Research on the evolution of digital literacy policy for teachers in China // KANT. 2023. № 4(49). pp. 404-411.
18. Zhou Jin. Elements of personalized education in world-class universities and their significance // Research in higher engineering education. 2017. № 5. pp. 96-101.
19. Zhou Jin. Factors and experiences of personalized education at world-class universities // Research in higher engineering education. 2017. № 5. pp. 31-39.
20. Zhou Jin. Personalized education in universities in the era of big data: process support structure // Research in higher education. 2022. № 5. pp. 3-9.

Analysis of difficulties in the implementation of individual educational routes in Chinese universities

Yanping Xu

PhD student

Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia

Moscow, Russia

xyp630178@gmail.com

ORCID 0009-0002-8759-8828

Received 09.03.2025

Accepted 12.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 378.023.2

DOI 10.25726/k8301-5328-7117-e

EDN GIBOFG

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

This article discusses the issues related to the difficulties in implementing individual educational paths in Chinese universities. It defines the concept of «individual education» and its main features. The article highlights the key features of implementing individual educational paths in Chinese universities. It also discusses the main difficulties in implementing individual educational paths in Chinese universities. A wide range of problems that hinder the development of the individual education system has been studied. The author emphasizes the importance of solving these problems in the current conditions. Promising recommendations have been developed to improve the effectiveness of implementing individual routes in Chinese universities and overcome the difficulties along this path. The main expected results in the system of personalized education in the medium and long term in Chinese universities have been identified.

Keywords

difficulties, individual educational routes, Chinese universities, students, analysis, implementation, training, system.

References

1. Arifulina R.U. Implementation of individual educational routes in China // Science and education. 2024. № 1. pp. 31-42.
2. Wang S. Personal adaptation resources of Chinese first-year students // St. Petersburg State University Bulletin. 2016. № 2. pp.2-9.
3. Kehyan M.G. The impact of various factors on the innovative development of the university // Issues of innovative economics. 2025. № 4. pp. 189-206.
4. Kotlyarova P.V. Training of educational personnel in China during the reform period // Vostochny courier. 2025. № 2. pp.13-19.
5. Zhang L. Continuous teacher education in China // Modern teacher education. 2020. № 6. pp. 111-115.
6. Zhang S. Teacher training in China in the context of professional accreditation // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2019. № 6(111). pp. 75-80.
7. Zhu Jiau. The model of individualization in Russian and Chinese universities // Pedagogy and psychology. 2025. № 3. pp.11-21.

8. Chmyr Yu.Y. Problems of student internships in leading universities in China and Russia // Creative economy. 2017. № 10. pp. 1057-1066.
9. Cao Xu. Theoretical foundations and practical challenges of personalized education in leading Chinese universities // Education. 2024. № 3. pp. 5-12.
10. Gao D., Zong Ai. From «ideological course» to «universal ideologization»: strategic development of political and ideological education in higher education institutions // Higher education in China. 2017. № 1. pp. 43-46.
11. Jia Yu. Research on resource readiness for the implementation of individualized learning in Chinese schools // Young scientist. 2022. № 21(416). pp. 478-481.
12. Lin F. Implementing personalized education in universities of the new era: value, challenges, and practical approaches // Education. 2021. № 1. pp. 15-18.
13. Liu Qiu. Practical research on the political and ideological education of students in the context of new media // Journal of Chongqing Institute of Technology. 2017. № 9. pp. 106-107.
14. Liu Ya. A brief analysis of the content and characteristics of personalized education // Educational review. 2000. № 4. pp. 11-20.
15. Zhang B. The question of the century: what is progressive education? // Pedagogical research. 2020. № 41. pp. 61-74.
16. Zhang M. Research on the development of students' innovative and entrepreneurial abilities from the perspective of personalized education // Science. 2020. № 3. pp. 4-9.
17. Zhang S. Research on the evolution of digital literacy policy for teachers in China // KANT. 2023. № 4(49). pp. 404-411.
18. Zhou J. Elements of personalized education in world-class universities and their significance // Research in higher engineering education. 2017. № 5. pp. 96-101.
19. Zhou J. Factors and experiences of personalized education at world-class universities // Research in higher engineering education. 2017. № 5. pp. 31-39.
20. Zhou J. Personalized education in universities in the era of big data: process support structure // Research in higher education. 2022. № 5. pp. 3-9.

Исследование текущей ситуации и перспектив преподавания китайского языка в России

Динхуань Ли

Профессор

Синьцзянский педагогический университет

Урумчи, Китай

393460050@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 05.03.2025

Принята 15.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 81.561.3

DOI 10.25726/c0154-3984-9578-e

EDN IUHJPA

BAK 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.NA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Введение статьи рассматривает рост значимости китайского языка в российской образовательной системе, обусловленный укреплением экономических и геополитических связей с Китаем. Авторы отмечают повышение спроса на специалистов, владеющих китайским, со стороны школ, вузов и бизнеса, несмотря на сохраняющиеся проблемы: дефицит квалифицированных педагогов, нехватку адаптированных учебных материалов и отсутствие единых стандартов оценки знаний. В разделе, посвященном методам, подчеркивается специфика преподавания китайского языка для русскоязычных учащихся, включая сложности освоения тонов и иероглифики. Авторы анализируют попытки внедрения интерактивных методик, мультимедийных ресурсов и онлайн-платформ, а также усилия по разработке унифицированных образовательных стандартов, сопоставимых с международными (например, экзаменом HSK). Особое внимание уделяется проблеме неадаптированности зарубежных учебников. Результаты исследования указывают на положительные тенденции: расширение сети Институтов Конфуция, увеличение академических обменов, развитие совместных образовательных программ с китайскими вузами и рост спроса на бизнес-ориентированные курсы. Авторы отмечают влияние культурного фактора (кинематограф, музыка) на мотивацию учащихся и роль цифровых технологий (приложения, онлайн-курсы) в индивидуализации обучения. Обсуждаются перспективы раннего обучения в школах и регионального развития, включая дистанционные форматы для преодоления территориального неравенства. В заключении подчеркивается стратегическая важность китайского языка для России в контексте «поворота на Восток». Авторы делают вывод о необходимости системной поддержки: подготовки педагогических кадров (включая стажировки в Китае), разработки непрерывных образовательных программ, актуализации учебных материалов и усиления взаимодействия между государством, бизнесом и научным сообществом. Успешное развитие направления связывается с балансом языковой подготовки, культурологического просвещения и практико-ориентированного подхода.

Ключевые слова

преподавание китайского языка, российское образование, методические вызовы, межкультурная коммуникация, китайско-российское сотрудничество.

Докторский научный фонд Сианьцзянского педагогического университета «Исследование путей, по которым образование китайского языка служит строительству сообщества общей судьбы Китая и стран Центральной Азии» (Номер проекта: XJBSRW2024027).

Введение

В современном российском образовательном пространстве все больше внимания уделяется вопросам, связанным с преподаванием китайского языка. Многие школы и высшие учебные заведения стремятся ввести систематические программы, которые позволят учащимся осваивать основы иероглифики, произношения и грамматики на более глубоком уровне, чем это было возможно еще десять или пятнадцать лет назад. Доступность информационных ресурсов, включая цифровые образовательные платформы, стимулирует повышение интереса со стороны студентов и школьников, которые видят в китайском языке возможность в будущем наладить связи с быстро развивающимся рынком Китая. Примечательно, что и родители стали больше понимать ценность знания этого языка, поскольку видят его geopolитическую и экономическую роль. Однако при всей растущей популярности китайский язык все же требует особого подхода, в том числе от методистов и преподавателей, которые должны формировать адекватные методические комплексы, учитывающие культурные различия и уникальное языковое строение. Сегодня уже нельзя игнорировать тот факт, что Китай становится одним из ключевых партнеров для России, особенно в экономической сфере, а значит, спрос на компетентных специалистов в области китайского языка будет только расти и в дальнейшем.

Распространение китайского языка в России имеет определенную динамику, обусловленную историческими и политическими факторами. Еще несколько десятилетий назад изучение китайского было уделом немногих вузов, в основном ориентированных на формирование специалистов по востоковедению. С развитием международных контактов ситуация претерпела серьезные изменения, и теперь китайский язык преподается как отдельная дисциплина не только на лингвистических факультетах, но нередко и во внеурочной деятельности в школах разного уровня. При этом существуют проблемы с квалифицированным составом педагогов, поскольку не всегда удается найти преподавателей, обладающих должным уровнем владения языком и методическими знаниями (Ван, 2023). В то же время расширение академических обменов и стипендиальных программ способствует тому, что все больше будущих учителей проходят стажировки в Китае, повышая свою компетентность и знакомясь с разнообразными современными педагогическими технологиями. Завершается этот процесс постепенно укрепляющимся сотрудничеством между российскими и китайскими вузами, что открывает возможности для создания совместных учебных курсов и научных исследований, направленных на совершенствование методики преподавания.

Материалы и методы исследования

Традиционно российская методика преподавания иностранных языков ориентировалась на лингвострановедческий аспект, где основное внимание уделялось грамматике и лексике. Однако китайский язык, обладающий тонами и иероглифической системой письма, требует иных подходов. В учебном процессе необходимо балансировать между заучиванием иероглифов, постановкой правильного произношения, тренировкой восприятия устной речи и культурологическим аспектом. Преподавателям приходится искать способы, как сделать обучение более интерактивным, используя современные мультимедийные средства, онлайн-платформы и игровые элементы, поскольку мотивация играет ключевую роль при освоении сложного материала. Одновременно специалисты пытаются разработать унифицированные стандарты, которые позволяют оценивать уровень владения китайским языком с учетом специфики русского менталитета (Цыренова, 2020). Подобные стандарты помогают выявлять пробелы в подготовке, а также обеспечивать сопоставимость результатов обучения разных групп студентов и школьников. Тем не менее формирование комплексной системы сертификации во многом зависит и от признания этой системы в международном формате, поэтому взаимодействие с китайскими экспертами становится важным элементом работы методических комиссий и ассоциаций.

Несмотря на все попытки сделать процесс обучения более инновационным, сохраняется острая нехватка учебных материалов, адаптированных под российскую специфику. Многие пособия переводятся напрямую с китайского или создаются с учетом англоязычной аудитории, что не всегда отражает реальные затруднения русскоязычных учащихся. Подобное несоответствие приводит к тому, что некоторые лексические и грамматические конструкции преподносятся без достаточного учета различий между русским и китайским языком. Ситуацию усугубляет отсутствие единой концепции, которая бы позволяла согласовать учебные планы в школах и вузах, гарантируя плавный переход с одного уровня подготовки на другой. В результате некоторым студентам, уже отучившимся в школе по определенному учебнику, приходится переучиваться или заново проходить базовые модули на первых курсах вуза. В то же время с распространением электронных ресурсов и мобильных приложений появляются новые возможности для самообучения (Белоусова, 2023). Многие учащиеся, параллельно с очными занятиями, используют интерактивные курсы и приложения для запоминания иероглифов, тренировок произношения и закрепления лексики. Подобный подход стимулирует индивидуализацию учебного процесса, позволяя каждому студенту идти в своем темпе, однако он требует навыков самоорганизации, что не всегда дается легко.

Результаты и обсуждение

Потенциальные перспективы развития преподавания китайского языка в России связаны с расширением спектра программ международного сотрудничества и поддержки культурных обменов. Учитывая, что Китай активно инвестирует в образовательные проекты за рубежом, российские вузы имеют шанс получать гранты на развитие языковых центров, приглашение преподавателей-носителей языка и совместные научные исследования. Уже сейчас в нескольких крупных городах России успешно функционируют Институты Конфуция, предлагая краткосрочные и долгосрочные курсы, рассчитанные на самую разную целевую аудиторию. Признание таких институтов на международном уровне делает их авторитетным звеном в деле популяризации китайской культуры и языка. Вместе с тем, актуальность приобретает и вопрос подготовки преподавателей не только в лингвистическом плане, но и в культурологическом аспекте, ведь знание традиций, обычая и специфики повседневного общения в Китае часто играет не меньшую роль, чем владение грамматикой. Подобная разносторонняя подготовка позволяет формировать объемное представление о языке, где лингвистические аспекты тесно переплетены с культурными. Именно поэтому работодатели в российских образовательных учреждениях сейчас стали более тщательно смотреть на профиль потенциальных педагогов, обращая внимание на их опыт общения с носителями языка, стажировки в китайских вузах и умение адаптировать методику под разные возрастные категории (Чжан, 2023). В результате складывается новая профессиональная система, где знание китайского языка становится одним из важнейших факторов как для преподавателей, так и для студентов.

Расширение рынка труда для специалистов, владеющих китайским языком, идет параллельно с усилением экономических связей между Россией и Китаем. Значительное число компаний, занятых в сферах логистики, торговли, высоких технологий и туризма, нуждаются в сотрудниках, способных осуществлять перевод и вести деловую переписку на китайском языке. Это создает дополнительный стимул для молодых людей, выбирающих инновационные направления обучения, среди которых китайский язык становится все более востребованным. Некоторые вузы, помимо классических курсов лингвистики, внедряют специальные программы, где помимо языковой подготовки даются знания в области бизнеса, международных отношений и юриспруденции. Таким образом, готовится специалист широкого профиля, который может работать в российско-китайских совместных предприятиях, ориентирующихся на экспорт и импорт различных товарных групп. Важно, что спрос на таких выпускников стабилен даже во времена экономической турбулентности, так как российский рынок продолжает активно искать возможности сотрудничества с китайскими партнерами.

Вместе с тем конкуренция между выпускниками разных вузов растет, ведь не все учебные заведения способны обеспечить необходимый уровень подготовки. Для достижения успешных результатов будущим профессионалам необходимо владеть письменным и устным китайским на

высоком уровне, а также иметь понимание делового этикета (Лодонова, 2020). Подобная многогранность повышает привлекательность специалистов, давая им шансы на реализацию в широком спектре профессиональных областей. Последнее слово часто остается за самими студентами, которые должны приложить максимум усилий к саморазвитию.

Наиболее серьезные методологические вызовы связаны со спецификой китайской фонетики и письменности. Многие учащиеся, столкнувшись с системой из четырех основных тонов (плюс нейтральный тон), испытывают трудности с восприятием и воспроизведением правильного звучания, особенно если не имеют достаточного опыта аудирования. В отличие от европейских языков, где ударения в словах не так критически влияют на их значение, в китайском языке смена тона может полностью менять лексическое значение. Кроме того, иероглифическая запись требует развития особых навыков запоминания и визуальной идентификации. Преподаватели пытаются использовать различные подходы, от традиционных методов прописывания иероглифов в тетрадях до современных компьютерных тренажеров, где экономится время и усилия на поиск нужного элемента. Однако полноценное усвоение возможно только при сочетании аудирования, письма, чтения и говорения, что делает учебный процесс довольно сложным и многогранным. Еще одна задача – приучить учащихся к самостоятельному поиску лексики и к постоянному расширению словарного запаса, так как без регулярной практики накопленные знания очень быстро забываются. Недостаток же постоянного языкового окружения приводит к тому, что даже после нескольких лет изучения китайского языка у многих сохраняется барьер в реальном общении (Порозов, 2021). Важно продолжать искать методики, которые будут эффективно работать в российских условиях и учитывать психолого-педагогические особенности русскоязычных студентов.

Интерес к преподаванию китайского языка во многом подпитывается и культурой. Многие подростки, увлеченные восточными единоборствами, китайским кинематографом или современной азиатской поп-музыкой, решают начать учить язык, чтобы лучше понять контекст своих интересов. Одновременно государственные организации и посольства периодически проводят культурные фестивали, конкурсы и конференции, которые знакомят российских граждан с традициями Китая. Подобные мероприятия положительно сказываются на формировании положительного образа китайского языка в обществе. Для преподавателей это открывает перспективу использовать элементы массовой культуры и аутентичных материалов в образовательном процессе. Широкий выбор фильмов, песен и видеороликов, доступных через интернет, позволяет организовать занятия таким образом, чтобы они казались более увлекательными и актуальными для молодежи. Кроме того, многие российские университеты приглашают на работу преподавателей из Китая, которые не только обучаются языку, но и делятся культурным бэкграундом, объясняя особенности общения и обычая. Благодаря этому студенты получают возможность окунуться в живую речь, а не ограничиваться лишь заучиванием клише. Еще одним плюсом выступает психологический аспект: у многих пропадает страх при контакте с носителем языка, который в дальнейшем помогает в более свободном общении (Белоусова, 2023). Влияние таких преподавателей и мероприятий трудно переоценить, ведь они задают интонацию и определяют вектор развития методики обучения.

Помимо государственных инициатив, заметную роль играют коммерческие курсы для детей и взрослых. Они отличаются гибким графиком, индивидуальным подходом и, как правило, более узкой специализацией. Для некоторых категорий слушателей важно в короткий срок получить навыки делового общения, для других – овладеть базовым уровнем для поездок в Китай в туристических или бизнес-целях. Конкуренция среди языковых школ довольно высока, что приводит к совершенствованию методик и привлечению квалифицированных преподавателей. Тем не менее подобная фрагментированность рынка затрудняет единообразие в подходах к оценке уровня знаний, и часто у выпускников разных курсов нет общих стандартов, по которым можно было бы определить их языковую готовность к определенным профессиональным задачам. Одним из решений может стать использование международного экзамена HSK, который выступает своеобразным показателем владения китайским языком на разных уровнях (Тодис, 2024). Преподаватели все чаще ориентируются на требования этого экзамена, включая в программу ключевые темы и словарный запас, а также тренируя навыки слушания и чтения,

необходимые для успешной сдачи теста. При этом обучение лишь с прицелом на экзамен может быть односторонним и лишить студента более глубоких культурологических знаний, важных при работе с носителями языка. И все же наличие общепризнанного стандарта позволяет систематизировать процесс и ставит измеримые цели.

Развитие преподавания китайского языка в регионах России – еще один важный аспект. В крупных городах, таких как Москва, Санкт-Петербург, Казань или Владивосток, китайский язык уже достаточно прочно вошел в образовательный ландшафт, но более отдаленные регионы еще испытывают определенные задержки. Школы и университеты часто сталкиваются с трудностями при поиске специалистов, ведь в провинции приток квалифицированных кадров может быть ограничен. Барьер создают и финансовые факторы: не всегда местные бюджеты способны выделять дополнительные средства на развитие редких языков, в число которых долгое время входил и китайский. Однако последние годы показывают, что интерес к Китаю присутствует везде, особенно когда речь идет о логистических связях, торговых соглашениях или туристических проектах. Вслед за появлением китайских инвесторов и в малых городах возникает спрос на переводчиков, сотрудников отделов внешнеэкономической деятельности и менеджеров, владеющих языком. Таким образом, школы и вузы постепенно приходят к пониманию необходимости внедрять китайский язык в свою учебную программу, сначала в формате факультативов или кружков, а затем, при благоприятных условиях, и как полноценный предмет. Стартуют инициативы по дистанционному обучению, где преподаватели из центральных городов ведут уроки онлайн, позволяя преодолеть региональный разрыв. Подобные практики становятся все более актуальными, ведь цифровая инфраструктура развивается динамично, а значит, у отдаленных регионов появляется шанс догнать более продвинутые центры (Смольникова, 2022). Постепенно складывается картина, при которой китайский язык становится доступным для представителей самых разных социальных слоев и географических зон.

Существенную нишу в исследовании и совершенствовании методики преподавания китайского языка занимает научная деятельность в области педагогики. Российские лингвисты, психологи и педагоги активно публикуют статьи, проводят эксперименты и делают доклады на конференциях, посвященных вопросам обучения китайскому языку. Темы исследований варьируются от морфологии и фонетики до лингвокультурологических аспектов. Все это позволяет постоянно обновлять методическую и теоретическую базу, рекомендовать наиболее эффективные практики и выявлять проблемные зоны. Научные коллективы сотрудничают не только внутри страны, но и с зарубежными коллегами, принимая участие в тематических симпозиумах и форумах. Такая кооперация открывает возможности для сопоставительных исследований, где анализируются результаты обучения китайскому языку у студентов с различной языковой базой. Например, методы, эффективные для носителей европейских языков, могут нуждаться в корректировке для русскоязычной аудитории. В свою очередь, результаты таких исследований влияют на формулирование государственных образовательных стандартов, отражающих современные тенденции и запросы реальной практики. Важно, что публикуемые научные работы дают основу для подготовки новых учебных пособий и рекомендаций для педагогов, которые затем внедряются в систему образования (Ван, 2023). Таким образом, наука и практика двигаются рука об руку, дополняя друг друга.

Средства массовой информации также вносят свою лепту в популяризацию китайского языка и культуры. В последние годы усилился телевизионный и интернет-контент, посвященный взаимоотношениям России и Китая. Растет число новостных и аналитических передач, в которых затрагиваются темы экономики, общества и политики Поднебесной. Это, пусть и косвенно, побуждает отдельные сегменты аудитории задуматься о том, чтобы начать или продолжить изучение китайского. На социальных платформах появляются сообщества, где участники обмениваются ссылками по обучающим материалам, советами по выбору курсов и даже короткими видеоуроками. Видеосервисы заполняются контентом для начинающих изучать язык, включая оригинальные песни, обучающие ролики и мини-сериалы, специально адаптированные под уровень Elementary или Intermediate. Подобная активность создает ощущение, что китайский язык становится более достижимым, менее пугающим и открытым для разнообразных форм освоения. Вместе с тем у будущих учеников формируется база

мотивации, основанная не только на pragматических, но и на эмоциональных факторах. Для преподавателей эта ситуация благоприятна, так как они могут опираться на уже возникший интерес и подкреплять его систематической работой в аудитории. Однако встает и вопрос информационной перегрузки: к сожалению, не все материалы, циркулирующие в интернете, отличаются высоким качеством и методической ценностью (Тянь, 2023). Поэтому одной из задач становится формирование критического подхода у учащихся, чтобы они умели выбирать действительно полезные ресурсы и не путались в противоречивых сведениях.

В целом, преподавание китайского языка в России переживает период активных преобразований, характеризующихся как ростом популярности, так и необходимостью решать накопившиеся системные проблемы. К ним относятся нехватка преподавателей, недостаточная унификация учебных программ и слабое взаимодействие между разными уровнями образования. С другой стороны, позитивную роль играет сотрудничество с китайскими университетами, расширение спектра грантовых программ и внедрение инновационных методик, включающих элементы дистанционного обучения и мультимедийных ресурсов. Все больше студентов видят в китайском языке путь к построению карьеры в сфере внешней торговли, дипломатии, туризма и даже научных исследований. Одновременно государственные органы все активнее признают ценность подобных образовательных инициатив, особенно учитывая стратегический курс на укрепление связей с Востоком. При адекватном управлении имеющимися ресурсами и при вовлечении специалистов на всех уровнях, преподавание китайского языка может стать одним из передовых направлений, формирующих полиглазовую компетентность выпускников (Мариненко, 2024). Добиваться этого предстоит всем участникам образовательного процесса, и особенно важна консолидация усилий со стороны как государственных, так и частных партнеров.

Дальнейшая стандартизация программ может способствовать созданию непрерывной линии обучения, когда школьники, начинающие знакомство с языком на базовом уровне, будут плавно переходить к более продвинутым курсам в вузах. Для этого необходимо создавать программы, интегрирующие учебники и пособия, рассчитанные на разные возрастные группы, чтобы обучающиеся могли накапливать лексический фонд и совершенствовать навыки общения без потери мотивации. Кроме того, встает задача подготовки методистов, которые смогут адаптировать образовательные программы к меняющимся условиям, внедряя современные педагогические практики и цифровые инструменты. С учетом географических масштабов России и разнообразия образовательных учреждений, единого решения для всех найти непросто, но возможно разработать общие рамки, которые позволят эффективно выстраивать процесс в каждом конкретном регионе. Наконец, необходимо уделять больше внимания пробелам в подготовке учителей, ведь от их профессионализма в конечном итоге зависит качество обучения. Регулярные курсы повышения квалификации, обмен опытом, организация стажировок и курсов переподготовки в сотрудничестве с китайскими вузами становятся залогом непрерывного совершенствования подходов к преподаванию (Ци, 2020). Развитие подобных инициатив выглядит логичным путем к формированию устойчивой системы.

Пока же на практике остается довольно много вопросов, связанных с оценкой реального уровня владения студентами устной и письменной речью. При том, что HSK предоставляет ориентиры, далеко не все учебные заведения могут позволить себе организованный и регулярный формат сдачи этого экзамена. Также непонятно, как лучше адаптировать программу к обучающимся с разным уровнем языковой подготовки, если в одной группе оказываются уже обладающие некоторыми знаниями и совершенно новички. Для решения подобных проблем преподаватели стараются формировать дифференцированные задания, делая упор на индивидуальную работу в небольших подгруппах или в парах, что позволяет учитывать разные стартовые условия. Но подобный формат зависит от ресурсов, в частности, от количества педагогов и наличия необходимых аудиторий. Одним из способов решения может стать онлайн-поддержка, когда более подготовленные учащиеся могут брать на себя роль менторов, помогая новичкам с выполнением упражнений. Этот подход требует развития сетевых педагогических платформ и контроля со стороны учителя, чтобы избежать путаницы или неправильной интерпретации учебного материала. Постепенно такие методы набирают популярность, ведь они

формируют атмосферу сотрудничества, снижают психологический дискомфорт для отстающих и позволяют сильным ученикам практиковаться в объяснении материала (Бу, 2020). Именно подобная гибкость и способность к адаптации могут стать ключевыми факторами успеха при массовом внедрении китайского языка в учебные программы.

Перспективность преподавания китайского языка в России отчасти определяется и тем, насколько глубоко будут использоваться современные технологии в образовательном процессе. Цифровизация, охватившая все сферы жизни, открывает широкие возможности для интерактивного обучения: онлайн-платформы, приложения на смартфонах, виртуальные классы и мессенджеры, позволяющие мгновенно обмениваться голосовыми сообщениями для практики произношения. Именно в области тональной практики такие средства оказываются особенно полезными, так как студенты могут многократно прослушивать образцовые записи, сравнивать свою речь с эталоном и получать мгновенные комментарии от преподавателя или системы автоматического распознавания речи. Также интерес вызывает использование средств дополненной реальности, когда учащиеся могут посредством камеры смартфона наводить на предметы и видеть, как они обозначаются иероглифами, получая незамедлительный перевод. Однако подобные технологии пока не получили широкого распространения, поскольку требуют серьезных инвестиций и подготовки педагогов, способных эффективно включать их в программу. Сдерживающими факторами становятся устаревшие технические базы в некоторых образовательных учреждениях, отсутствие стабильного интернета или нехватка финансовых ресурсов. Тем не менее точечные примеры успешного внедрения интерактивных средств говорят о том, что будущее преподавания китайского языка во многом связано с цифровыми инновациями (Wang, 2020). Развитие таких проектов может существенно повысить качество и привлекательность обучения как для детей, так и для взрослых.

Важное место занимает вопрос межкультурной коммуникации и формирования толерантности. Китайский язык – это не только средство общения, но и ключ к пониманию культуры и традиций, имеющих многовековую историю. Когда студент начинает постигать структуру иероглифов, он знакомится с глубинными пластами культуры, философии и мировосприятия. Для полноценного усвоения языка требуется понимание контекста, отсылок к историческим событиям и литературным произведениям, которые формировали национальное сознание Китая. Включение подобных элементов в образовательную программу помогает развивать межкультурную компетенцию, так необходимую в условиях глобализации. Преподаватели могут предлагать студентам анализировать параллели между российской и китайской культурой, обсуждать сходства и различия, формируя уважительное отношение к традициям другого народа. Так создается эмоциональный отклик, повышающий мотивацию и способствующий глубокой осмыслиленной работе с языковым материалом. При этом важно, чтобы подобная межкультурная составляющая не оставалась формальной, а пронизывала все этапы обучения, начиная с базового уровня вплоть до продвинутых курсов. Ведь истинная ценность языка как инструмента коммуникации раскрывается только тогда, когда человек понимает, в какую систему ценностей он «погружается» (Чжан, 2023).

Современные тенденции показывают, что число районов в России, где китайский язык становится обязательным предметом или, по крайней мере, доступным выбором, растет. Администрация некоторых школ, особенно в регионах с активными торговыми-экономическими связями с Китаем, рассматривает возможность введения уроков китайского уже в младших классах. Сторонники этой идеи указывают на нейропсихологические исследования, которые показывают, что раннее изучение иностранных языков положительно влияет на развитие когнитивных способностей и позволяет легче осваивать сложные артикуляции и письменные символы (Тянь, 2023), уже использовалось, възмёй другой]. Однако внедрение китайского языка в младшие классы требует от учителей принципиально иных методов работы, где необходимо учитывать возрастные особенности восприятия, непрочность навыков письма на родном языке и общую психологическую готовность детей к абстрактному мышлению. Поэтому создание специальных программ для дошкольного и младшего школьного возраста оказывается особо важным: это могут быть игровые методики, использование музыки и простых рифмовок, которые знакомят детей с основами фонетики и первыми иероглифами. Родители, в свою

очередь, нередко высказывают озабоченность, что подобная нагрузка может быть чрезмерной, ведь ребенок только начинает осваивать русский алфавит, и ему приходится параллельно воспринимать совершенно иную систему письма (Ван, 2023). Но практика показывает, что при грамотном подходе дети способны достаточно легко адаптироваться, тем более если обучение проходит в игровой и увлекательной форме, которая развивает интерес к языку.

Еще один важный аспект, тесно связанный с перспективами китайского языка, – это взаимодействие с бизнес-сообществом. Вузам и школам желательно наладить связь с компаниями, работающими на российско-китайском рынке, чтобы обеспечить практико-ориентированный подход к обучению. Могут создаваться учебные бизнес-инкубаторы, где студенты в рамках проектной деятельности пробуют коммуницировать с реальными партнерами, составлять деловые письма или оформлять таможенные декларации на китайском языке. Такой опыт не только повышает мотивацию, но и помогает образовательным учреждениям актуализировать свои программы в соответствии с реальными требованиями рынка труда (Цыренова, 2020). В результате выпускники, еще находясь в процессе обучения, накапливают опыт, полезный для будущего трудоустройства. Для бизнеса такое сотрудничество тоже выгодно, ведь компании получают перспективных сотрудников, уже знакомых с их спецификой и задачами. В дальнейшем подобные коллaborации могут перерастать в сетевые проекты, включающие обмен преподавателями-практиками, стажировки студентов прямо в офисах компаний и совместные научно-исследовательские работы, позволяющие вносить продвижения в лингвистику делового китайского.

Задумываясь о будущем, можно отметить, что государственная политика России все более поворачивается в сторону Азии. На высшем уровне заключаются договоренности о расширении товарооборота, совместных инвестиционных проектах и научно-техническом сотрудничестве с Китаем. Это неминуемо отражается на образовательном спросе, стимулируя вузы и школы уделять больше внимания подготовке специалистов со знанием китайского языка. Кроме того, в рамках культурной дипломатии запускаются программы двусторонних обменов, благодаря которым российские студенты могут проводить семестр или год в китайских вузах, а китайские студенты – в российских. Подобная практика способствует не только языковому, но и межкультурному развитию молодежи. Студенты, вернувшись домой, нередко становятся оформителями новых коллабораций, продвигая идеи взаимовыгодного сотрудничества на местах. Закрепляется и статус китайского языка как одного из ключевых мировых: в ООН, крупных международных организациях и на масштабных конференциях востребованы профессиональные переводчики и эксперты, владеющие китайским. Таким образом, спрос на «китаеведов» будет велик и в государственных службах, и в частном секторе, и в общественных организациях.

Говоря о конкуренции между иностранными языками в школьных программах, нельзя не отметить, что китайский язык встречается с определенными вызовами со стороны европейских языков, в первую очередь английского. У большинства родителей и далее сохраняется приоритет именно в английском языке, который давно стал международным средством общения и открывает двери во множество университетов и компаний. Поэтому китайский часто оказывается вторым или даже третьим языком, при том что он требует не меньше, а, по мнению многих, и больше усилий. Отсюда возникают дебаты, стоит ли начинать с более доступных европейских языков или все-таки уделять приоритетное внимание китайскому, учитывая его растущую значимость. Ответы зависят от долгосрочных планов учащихся и их семей, от особенностей конкретной школы и ее методических возможностей. Часто звучит компромиссное решение, когда китайский преподается факультативно, а основной объем занятий посвящается английскому. Такой вариант может работать, если располагает профессиональными преподавателями и позволяет детям не перегружаться. В то же время сторонники китайского приводят аргументы, что сложность языка в старшем возрасте может возрасти, и лучше закладывать фонетическую базу как можно раньше, чтобы дети привыкли к тональности и иероглифам. Все это порождает активные дискуссии среди родителей и педагогов, но факт, что интерес к китайскому языку поступательно растет, остается неоспоримым и задает вектор для развития (Белоусова, 2023).

Обучение взрослых имеет свои особенности, отличные от школы и вуза. Зачастую взрослые люди решаются на изучение китайского языка мотивированно: для карьерного роста, изменения сферы деятельности или личных целей, как, например, путешествия. Здесь преподавателям приходится более тщательно учитывать график работы своих слушателей, их усталость и уже сформировавшийся тип мышления. Однако у взрослых может быть более сильная внутренняя мотивация, что обычно способствует ускоренному прогрессу. К тому же они могут использовать весь спектр технических средств, от онлайн-курсов до тематических сообществ в социальных сетях, активно самостоятельно искать и отбирать обучающие материалы. Тем не менее сложностью становится нехватка системности, особенно если человек распыляется на разные форматы обучения, теряя логическую связь между модулями. Поэтому курсы для взрослых нередко стараются придерживаться четкой программы, которая предусматривает поэтапное освоение и регулярную проверку знаний с помощью промежуточных тестов. Взрослая аудитория, как правило, положительно воспринимает четкую структуру и возможность сразу применять знания в практической сфере – на работе или в иных коммуникационных ситуациях. Кроме того, такие курсы часто делают упор на разговорную практику, так как людям важен навык быстрого реагирования в диалогах и деловой переписке, где нет времени на долгие размышления о правильности конструкции. У некоторых групп возникают и особые требования: например, деловая лексика, навыки презентаций на китайском, специфические термины из финансовой или инженерной области. В этом смысле преподаватели, ведущие корпоративные курсы, часто выбирают узконаправленные учебные материалы и делают программы модульного типа, чтобы максимально удовлетворить потребности заказчика.

Также заметен рост популярности подготовки в формате «китайский для путешествий». Стало больше туристов, которые хотят посетить Китай не только для классических экскурсий по Пекину и Шанхаю, но и для путешествий в провинции, погружения в местную жизнь, общения с населением без посредников. Знание базовых фраз, умений читать информацию на вывесках и ориентироваться в меню ресторанов дает чувство уверенности и самостоятельности. Курсы подобного формата, как правило, краткосрочные и нацелены на отработку клише, необходимых для взаимодействия в отеле, магазине, такси и аэропорту. Это, конечно, не обеспечивает полноценного знания языка, но снимает часть языкового барьера и помогает туристу чувствовать себя комфортнее. Туристический сегмент в России только набирает обороты в сфере освоения китайского, поэтому подобные курсы, особенно с развитием внутреннего и выездного туризма, имеют неплохие перспективы. Преподаватели могут включать в программу культурный минимум: основы этикета, правила поведения за столом, принципы приветствия и формальные выражения, которые помогут избежать недоразумений. Ведь культура Китая богатая и многослойная, а неумение соблюдать определенные нормы может негативно сказаться на впечатлениях от поездки. Для самих учителей это шанс расширять рынок платных услуг и совершенствовать методические наработки, экспериментируя с форматами интенсивных занятий и использованием интерактивных пособий.

Если говорить о планах на ближайшее будущее, можно отметить, что государствам потребуется более тесная координация в области формирования языковой политики и сертификации преподавателей. В частности, обсуждается введение дополнительных критериев для педагогов китайского языка, подобных тем, что существуют для учителей европейских языков. Это может включать обязательную стажировку в Китае, подтвержденный международный сертификат уровня владения языком и курсы методической подготовки, позволяющие работать с разными контингентами обучающихся. Органы управления образованием, вероятно, будут развивать программы грантов и субсидий, стимулирующие школы и вузы открывать новые штатные единицы для преподавателей китайского. Имеется также тренд на формирование бирж труда, где учителя смогут находить вакансии по всей стране, а образовательные учреждения – подходящих специалистов, даже если те проживают в другом регионе. Для учащихся будет расширяться выбор форм обучения: на замену традиционным урокам приходят онлайн-модули, гибридные форматы, интенсивы в каникулярное время и так далее. Спрос на адаптированные учебники неуклонно растет, и, вероятно, издательства начнут более активно работать над локализованными версиями учебных материалов для разных целевых аудиторий.

Методику будут и дальше совершенствовать под влиянием лингвистических исследований, психологических экспериментов и внедрения цифровых инноваций, что в итоге может вывести преподавание китайского языка на качественно новый уровень.

Важным фактором становится геополитический контекст. В наше время многие международные связи России проходят именно по восточному вектору, и руководство страны ориентируется на углубление этих контактов. Китай интересен не только как экономика, но и как культурная и технологическая держава. Совместные разработки в области искусственного интеллекта, инфраструктурных проектов и энергетики требуют постоянного взаимодействия между специалистами разных отраслей, и владение китайским языком делает это взаимодействие эффективнее. Дистанционные форматы конференций и семинаров, ставшие особенно актуальными в последние годы, еще сильнее увеличивают значение языка, ведь при удаленной работе лингвистические барьеры могут стать серьезным препятствием. Некоторые российские компании уже стимулируют своих сотрудников к освоению китайского, частично оплачивая языковые курсы и поощряя тех, кто проходит сертификацию на высоком уровне. Подобная корпоративная культура постепенно создает еще одну клиентскую нишу для учебных центров, ориентированных на деловые коммуникации. Преподаватели, умеющие работать с такой аудиторией, получают высокую востребованность, ведь корпоративный сегмент, как правило, готов платить за качественное обучение, позволяющее решать конкретные бизнес-задачи.

Помимо деловых и экономических аспектов, значительную роль играют исследования в области перевода. Художественные, технические и научные тексты, переводимые с китайского, становятся все более востребованными. Для многих издательств интересны китайские авторы, до сих пор мало известные русскоязычному читателю, и качество перевода здесь играет решающую роль в восприятии произведения. В технической сфере необходимо точное понимание терминологии, без которого невозможна корректная интерпретация документации и инструкций. Переводчики, способные сочетать языковую компетентность с профильными знаниями, ценятся особенно высоко. То же касается научных статей и материалов, поступающих из университетов и исследовательских институтов Китая. Здесь важно не просто перевести текст, но и передать специфику научного стиля, корректно оформить ссылки, учесть международные стандарты публикаций. С этой целью в некоторых российских вузах появляются отдельные курсы по научному переводу, а также повышенные требования к выпускным квалификационным работам, связанным с переводоведением. Подобная специализация дает студентам детальное понимание лексики в узкой сфере и реальную практику, которую они могут демонстрировать при трудоустройстве. Переводческое направление идеально сочетается с проводимой политикой научных обменов и совместных проектов, ведь без грамотной коммуникации на языке партнера исследования и разработки теряют свою эффективность.

Однако, несмотря на все возможности, преподавание китайского языка в России по-прежнему нуждается в рациональном подходе к планированию и финансированию. Создание новых кафедр и курсов требует не только кадровых, но и материальных ресурсов, в том числе закупки учебников, лицензий на онлайн-платформы и организации языковых лабораторий. Кроме того, необходимо решать вопрос актуализации программ, так как учебные материалы должны отражать изменения в современной китайской лексике и культуре, а не ограничиваться классическими сюжетами. Живая речь постоянно меняется, появляются новые выражения, сленг, меняется социальная и экономическая повестка. Если методисты не будут оперативно готовить обновленные программы, процесс обучения может отставать от реальной жизни и терять привлекательность для молодежи. Важным моментом становится и распределение нагрузки на студентов: китайский язык, при всей своей ценности, не должен превращаться в дополнительный стресс и приводить к эмоциональному выгоранию. Грамотное сочетание теоретического материала, практики и культурных мероприятий способно поддерживать интерес к языку. Также полезно организовывать творческие конкурсы, олимпиады, университетские клубы и обсуждения, где учащиеся могут свободно общаться, находить единомышленников и использовать язык в неформальной обстановке. Таким образом, успех обучения во многом зависит от баланса между сложностью языка и увлекательностью образовательных форматов.

Все вышеперечисленное свидетельствует о том, что преподавание китайского языка в России находится в фазе гармоничного расширения, но нуждается в системной поддержке со стороны государства, научного сообщества и бизнеса. В перспективе можно ожидать еще большего количества школ и вузов, включающих китайский в обязательные или факультативные программы, усиления интенсивных курсов для бизнес-аудитории и развития онлайн-платформ, позволяющих учиться в удобном формате. Ключевым фактором станет качество педагогических кадров, их способность не только обучать китайскому языку, но и развивать у учащихся интерес к культуре, истории и современным реалиям Китая. В этом смысле важно укрепление образовательных и научных связей между странами, взаимный обмен преподавателями, организация совместных исследований, посвященных методике и психолингвистике. Наконец, нельзя недооценивать роль медиа и цифровой среды, которые формируют позитивный или негативный фон вокруг языка: чем больше качественного образовательного и культурного контента будет доступно широким слоям общества, тем легче будет преодолеть стереотипы и популяризовать китайский язык как неотъемлемую часть будущего развития России.

Заключение

Таким образом, существует все больше предпосылок к тому, что изучение китайского языка выйдет за рамки лингвистической экзотики и станет естественным элементом образовательного процесса. Студенты, владеющие китайским, получают возможность строить карьеру в сферах, где еще недавно господствовал английский, а это разрабатывающиеся направления по линии торгово-экономических проектов, логистики, IT и цифровых разработок. В свою очередь, китайские партнеры проявляют заинтересованность в подготовленных кадровых ресурсах, способных вести диалог на равных, понимать национальные особенности и предлагать нестандартные решения. Для российского общества освоение китайского языка означает укрепление позиций страны в системе мировой экономики и знаний, а также расширение горизонтов культурного обмена. Перспективы видятся весьма значительными, ведь процесс взаимопроникновения культур продолжается, и молодежь выступает основной движущей силой этого процесса. Если сохраняются текущие темпы развития образовательных программ и методов, то преподавание китайского языка сможет в обозримом будущем занять равноправное место среди традиционных западных языков (Ван, 2023).

Широкое внедрение качественного преподавания китайского языка требует согласованной работы множества факторов, начиная от методических разработок и заканчивая финансовым обеспечением. Однако уже сейчас можно утверждать, что в России создано достаточно условий для дальнейшего роста этого направления, и остается лишь наращивать потенциал, не теряя из виду баланс между теорией и практикой, культурой и языком, бизнесом и наукой.

Список литературы

1. Белоусова Т.П. Актуальность китайского языка: история, причины и перспективы в будущем // Современное педагогическое образование. 2023. № 12. С. 8-11.
2. Белоусова Т.П. Актуальные проблемы изучения китайского языка // Современное профессиональное образование. 2023. № 5. С. 99-102.
3. Бу Р.Х. Проблемы преподавания китайского языка детям младшего школьного возраста // Мир педагогики и психологии. 2020. № 10(51). С. 21-26.
4. Ван Ш., Савельева Н.Х. Исторический обзор и перспективы обучения русскому языку в Китае // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2023. № 4(64). С. 53-59.
5. Ван Ю. Некоторые тенденции в обучении говорению на начальном этапе преподавания китайского языка как иностранного в КНР // Преподаватель XXI век. 2023. № 1-1. С. 211-217.
6. Лодонова Т.Б. Проблематика преподавания китайского языка и пути решения // Индустрия туризма: возможности, приоритеты, проблемы и перспективы. 2020. Т. 16. № S1. С. 89-94.
7. Мариненко О.П., Чень М. Преподавание русского языка в Китае // Вестник Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова. Серия С. Психолого-педагогические науки: педагогика, психология, методика. 2024. № 1(63). С. 32-37.

8. Порозов Р.Ю. К вопросу об истории стратегий изучения и преподавания русского языка в Китае: от традиции к инновациям // Политическая лингвистика. 2021. № 6(90). С. 156-161.
9. Смольникова К.В. Выбор учебных пособий для преподавания китайского языка русским студентам // Власть истории и история власти. 2022. Т. 8. № 2(36). С. 101-108.
10. Тодис Л.М., Пьянова М.В. Специфика преподавания китайского языка в российских вузах // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 5-2. С. 121-125.
11. Тянь Б. Исследование модели преподавания китайского языка как иностранного на фоне культурного контекста «Одного пояса – одного пути» // Научный аспект. 2023. Т. 14. № 11. С. 1753-1760.
12. Ци Я. Начальный этап формирования китайского языкоznания // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 6-2. С. 165-167.
13. Цыренова М.И. Преподавание русского языка в КНР: проблемы и перспективы (из опыта работы в Цзянсусском педагогическом университете) // Проблемы современного образования. 2020. № 3. С. 132-141.
14. Чжан Ч. Особенности преподавания русского языка в Китае // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. 2023. № 1(3). С. 284-285.
15. Wang L., Butenko L. I. The Russian Language in Modern China (on the Experience of Teaching Russian as a Second Language in Changchun Institute of Technology) // South-Russian State Technical University (NPI) Bulletin. Series: Socio-Economic Sciences. 2020. Т. 13. № 3. С. 23-26.

Research on the current situation and prospects of teaching Chinese in Russia

Jinghuan Li

Professor

Xinjiang Normal University

Urumqi, China

393460050@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 05.03.2025

Accepted 15.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 81.561.3

DOI 10.25726/c0154-3984-9578-e

EDN IUHJPA

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The introduction of the article examines the growing importance of the Chinese language in the Russian educational system, due to the strengthening of economic and geopolitical ties with China. The authors note an increased demand for Chinese-speaking specialists from schools, universities, and businesses, despite continuing problems: a shortage of qualified teachers, a shortage of adapted educational materials, and the lack of uniform standards for assessing knowledge. The section on methods highlights the specifics of teaching Chinese to Russian-speaking students, including the difficulties of mastering tones and hieroglyphs. The authors analyze attempts to introduce interactive techniques, multimedia resources and online platforms, as well as efforts to develop unified educational standards comparable to international ones (for example, the HSK exam). Special attention is paid to the problem of non-adaptation of foreign textbooks. The results of the study indicate

positive trends: the expansion of the network of Confucius Institutes, the increase in academic exchanges, the development of joint educational programs with Chinese universities and the growing demand for business-oriented courses. The authors note the influence of cultural factors (cinema, music) on student motivation and the role of digital technologies (applications, online courses) in individualizing learning. The prospects of early learning in schools and regional development, including distance learning formats to overcome territorial inequality, are discussed. In conclusion, the strategic importance of the Chinese language for Russia in the context of the «turn to the East» is emphasized. The authors conclude that there is a need for systematic support for the training of teaching staff (including internships in China), the development of continuing education programs, updating educational materials, and strengthening interaction between the government, business, and the scientific community. The successful development of the direction is associated with a balance of language training, cultural education and a practice-oriented approach.

Keywords

Chinese language teaching, Russian education, methodological challenges, intercultural communication, Sino-Russian cooperation.

Xianjiang Pedagogical University Doctoral Research Foundation «Exploring ways in which Chinese language education serves to build a community of common destiny for China and Central Asian countries» (Project number: XJBSRW2024027).

References

1. Belousova T.P. The relevance of the Chinese language: history, causes and prospects in the future // Modern pedagogical education. 2023. № 12. pp. 8-11.
2. Belousova T.P. Actual problems of learning Chinese // Modern professional education. 2023. № 5. pp. 99-102.
3. Bu R.H. Problems of teaching Chinese to children of primary school age // The world of pedagogy and psychology. 2020. № 10(51). pp. 21-26.
4. Wang Sh., Savyelyeva N.H. Historical review and prospects of teaching Russian in China // Humanities (Yalta). 2023. № 4(64). pp. 53-59.
5. Wang Yu. Some trends in teaching speaking at the initial stage of teaching Chinese as a foreign language in China // Teacher XXI century. 2023. № 1-1. pp. 211-217.
6. Lodonova T.B. The problems of teaching Chinese and solutions // Tourism industry: opportunities, priorities, problems and prospects. 2020. Vol. 16. № S1. pp. 89-94.
7. Marinenko O.P., Chen M. Teaching Russian in China // A.A. Kuleshov Mogilev State University Bulletin. Series C. Psychological and pedagogical sciences: pedagogy, psychology, methodology. 2024. № 1(63). pp. 32-37.
8. Porozov R.Y. On the history of strategies for learning and teaching the Russian language in China: from tradition to innovation // Political linguistics. 2021. № 6(90). pp. 156-161.
9. Smolnikova K.V. The choice of textbooks for teaching Chinese to Russian students // The power of history and the history of power. 2022. Vol. 8. № 2(36). pp. 101-108.
10. Todis L.M., Pyanova M.V. The specifics of teaching Chinese in Russian universities // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities. 2024. № 5-2. pp. 121-125.
11. Tian B. A study of the model of teaching Chinese as a foreign language against the background of the cultural context of «One belt, one road» // Scientific aspect. 2023. Vol. 14. № 11. pp. 1753-1760.
12. Qi Ya. The initial stage of the formation of Chinese linguistics // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities. 2020. № 6-2. pp. 165-167.
13. Tsyrenova M.I. Teaching Russian in China: problems and prospects (from work experience at Jiangsu Pedagogical University) // Problems of modern education. 2020. № 3. pp. 132-141.
14. Zhang Ch. Features of teaching Russian in China // Humanitarian Studies in interdisciplinary scientific space Bulletin. 2023. № 1(3). pp. 284-285.

15. Wang L., Butenko L. I. The Russian Language in Modern China (on the Experience of Teaching Russian as a Second Language in Changchun Institute of Technology) // South-Russian State Technical University (NPI) Bulletin. Series: Socio-Economic Sciences. 2020. T. 13. № 3. C. 23-26.

Психологические аспекты сценического мастерства вокалиста

Сюаньци Лу

Бакалавр

Шэньянская консерватория музыки

Шэньян, Россия

1427137532@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.03.2025

Принята 27.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 821.111.2-31.225.2-91

DOI 10.25726/b8352-4354-8448-u

EDN IYCFPV

ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
(педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Статья посвящена исследованию психологических аспектов сценического мастерства вокалистов, оказывающих существенное влияние на качество исполнения и эмоциональный контакт с аудиторией. Во введении обосновывается актуальность проблемы, подчеркивается взаимосвязь психофизиологического состояния исполнителя с вокальной техникой, а также роль сценического волнения, мотивации и социальных факторов в формировании артистического образа. Материалы и методы включают комплексный подход: анализ динамики психофизиологических показателей (тревожность, пульс, артериальное давление) у вокалистов до, во время и после выступлений, оценку эффективности стратегий совладания со стрессом (аутотренинг, групповая поддержка, дыхательные техники) и изучение влияния типов мотивации на устойчивость к сценическому стрессу. Результаты демонстрируют статистически значимые корреляции: повышенный уровень ситуативной тревожности (34.28 балла) коррелирует с увеличением пульса (89.34 уд./мин) и времени восстановления голосового аппарата (до 21,47 часа). Установлено, что внутренняя мотивация снижает волнение на 6.09 балла в сравнении с внешней, а методы аутотренинга обеспечивают максимальное снижение тревожности (6.48 балла). Социально-психологическая поддержка повышает сценическую уверенность на 1.17 балла и удовлетворенность результатом на 1.14 балла. В обсуждении подчеркивается необходимость интеграции психологической подготовки в образовательный процесс вокалистов. Подтверждена эффективность системного подхода, сочетающего техники саморегуляции, анализ эмоциональных состояний и оптимизацию репетиционных режимов. Особое внимание уделяется балансу между техническим совершенством и эмоциональной искренностью, а также профилактике профессионального выгорания через управление мотивацией и репертуарными стратегиями.

Ключевые слова

сценическое волнение, психофизиологические показатели, аутотренинг, внутренняя мотивация, эмоциональная устойчивость.

Введение

Вокальное искусство с давних времен тесно переплетается с психологическими переживаниями, которые испытывает исполнитель во время выхода на сцену. Когда вокалист готовится к выступлению, он не только прорабатывает свои вокальные данные и музыкальную выразительность, но и анализирует

свои внутренние состояния, сомнения, страхи и мотивы, побуждающие его продолжать искать творческие пути самовыражения. Психологическое состояние артиста способно сильно влиять на качество исполнения, поскольку его голос, дыхание, мимика и жесты неразрывно связаны с эмоциональным фоном. На эстраде часто можно почувствовать особое атмосферное напряжение, которое возникает при взаимодействии певца и зрителя. Некоторые исполнители замечают, что волнение усиливается с нарастанием числа слушателей, включая телевизионную аудиторию и интернет-трансляции, ведь каждый новый слушатель будто незримо и пристально оценивает вокальные способности, тембр, глубину переживаний и технику певца, а также его умение создавать сценический образ и взаимодействовать с аккомпанирующим составом.

Умение трансформировать волнение в источник вдохновения – важнейшая составляющая сценического мастерства, основанная на самоуверенности и психологической подготовке, которая позволяет удержать во внимании мельчайшие аспекты исполнения (Тетюева, 2023) и направить их в нужное русло. Не менее веска и потребность осознавать собственный творческий потенциал, ведь когда опыт соединяется с умением рефлексировать происходящее на сцене, певец получает возможность расширять границы своей выразительности. В любом жанре – от академического вокала до эстрадной или джазовой импровизации – существует определенное требование к эмоциональному состоянию, которое, однако нельзя стандартизировать окончательно. Именно по этой причине психология выступления подвергается многократному анализу: исполнителям важно глубже осознать, как их внутренние реакции влияют на художественное качество выступления (Шахова, 2024). В то же время личные переживания артиста не должны превращаться в деструктивное пережевывание тревоги, ведь тогда все силы идут на борьбу с самим собой, а не на создание яркого музыкального образа.

Часто встречаемый феномен сценического волнения объясняется тем, что певцу приходится вступать в контакт с незнакомой или, наоборот, избыточно знакомой аудиторией, в которой могут находиться профессиональные коллеги и критики. Такое психологическое давление возникает на фоне ожиданий, которые артист приписывает окружающим и самому себе. Вокалист может испытывать внутреннее противоречие: с одной стороны, он хочет поделиться эмоциональными красками, продемонстрировать красоту своего голоса, а с другой – столкновение с чужой оценкой может приводить к появлению необоснованных страхов по поводу возможных ошибок или недостаточной яркости исполнения. Чтобы справиться с этими чувствами, некоторые исполнители прибегают к методам релаксации или медитации, которые помогают сосредоточиться и сместить фокус с привычных тревожных мыслей.

Но важно понимать, что волнение не стоит полностью искоренять, ведь оно может служить «двигателем» вдохновения (Лю, 2022). Мокрые ладони, частое дыхание и учащенное сердцебиение – признаки выплеска адреналина, способного придать исполнению дополнительную энергию. Однако если певец не овладеет приемами контроля над самовнушением, то чрезмерная тревога способна субъективно ухудшить качество звукоизвлечения. Здесь важно найти баланс между здоровой «творческой дрожью» и спокойной уверенностью в себе, опираясь на уже накопленный сценический опыт (Патова, 2021). Эта смелость артиста, переходящая в самодисциплину, становится опорой для достижения более полного эмоционального контакта со слушателем, что еще больше подтверждает значимость психологических аспектов в работе над сценическим образом.

Материалы и методы исследования

Важнейшим психологическим фактором для вокалиста является идентификация самого себя с образом или образом-темой, которую необходимо выразить в композиции. Если речь идет об оперном певце, то ему крайне важно проникнуться характером героя, представленного в либретто, отражать его чувства и мысли в музыкальном материале и, возможно, полностью перекраивать свое эмоциональное состояние, подстраиваясь под требования конкретной роли. Семантика слов, нюансы интонаций, тонкость мимики – все это компоненты художественной правды, которая зацепит зрителя только в том случае, если вокалист ее искренне проживает (Богомольный, 2021). Порой такая психологическая установка требует значительной работы над собой и тем, как артист видит собственное «я». При этом

есть вокалисты, которые предпочитают «отстраняться» и сохранять внутри некоторую дистанцированность от исполняемого образа, чтобы не вызывать слишком сильного эмоционального перенапряжения. В стиле же эстрадной музыки часто важно удерживать внимание зрителя через непосредственный контакт, работу со взглядом, физическую экспрессию, которую ценно соотносить со сценическим окружением (Пчелкина, 2022). Такая работа сочетает индивидуальное самовыражение с элементами публицистической, «наружной» формы общения, когда исполнитель, по сути, рассказывает историю или презентует идею, используя все доступные инструментальные и мимические средства. Однако эти методы формирования художественного образа напрямую связаны с психологической настройкой, ведь недостаток или избыточность эмоций может создавать неправильное впечатление и приводить к дисбалансу в восприятии песни и ее сквозной линии.

Помимо волнения, важным компонентом выступления является мотивация артиста. Когда вокалист видит перед собой определенную цель – донести смысл песни, подарить радость слушателям, выразить свою боль или уведомить о социальной проблеме, – его стремление выйти на сцену поднимается на более высокий уровень осознанности. Ключевой челлендж здесь в том, чтобы не спутать истинную внутреннюю мотивацию с желанием просто получить одобрение или славу (Белоусенко, 2023). Если последняя цель выходит на первый план, возникает риск формирования нарциссической направленности, когда самовыражение становится самоцелью, а публика воспринимается лишь как источник аплодисментов. В таком случае психологические аспекты мастерства могутискажаться, а сам процесс пения – утрачивать искреннюю эмоциональную основу. Певцу важно чувствовать, что сцена – это место, где он разделяет свои чувства вместе со слушателями, а не пространство, где необходимо выиграть признание любой ценой. Такая позиция помогает укреплять эмоциональную устойчивость, поскольку дает отстраненный взгляд на собственные неудачи, если они случаются, и позволяет извлекать уроки, способствующие дальнейшему росту. При этом развивать истинную приверженность делу можно через поиск глубинного смысла в исполняемом репертуаре, связь с культурными традициями или исследование вызовов, которые предполагает конкретная музыкальная форма. Регулярный самоанализ помогает снизить риск «застrevания» в шаблонах псевдо-эмоциональности и позволяет развивать гибкость в интерпретации художественных задач (Ван, 2023).

Результаты и обсуждение

С другой стороны, чтобы сохранить психику в равновесии при частых выступлениях, многие вокалисты уделяют особое внимание режиму труда и отдыха, а также психологической гигиене. Усталость и переутомление крайне негативно влияют не только на вокальный аппарат, но и на эмоциональный фон исполнителя, делая его более восприимчивым к стрессу и критике. Как следствие, может появиться комплекс «певческого выгорания», когда теряется радость от творческого процесса, а каждый выход на сцену становится мучительным испытанием на прочность (Корепина, 2023). Противовесом для такого состояния служит грамотно построенная система чередования загруженности репетициями, полноценный сон, физические нагрузки, отвечающие особенностям организма, и временные промежутки для эмоциональной перезагрузки. Психологи, работающие с артистами, часто рекомендуют использовать техники аутотренинга, расслабления и даже краткие периоды молчания, чтобы голосовой аппарат смог восстановиться и не подвергать себя избыточным нагрузкам. Вокалист, осознающий себя как личность, бережно относящийся к своему телу и уме, будет гораздо лучше демонстрировать устойчивость к стрессам, а значит, и уверенно вести себя на сцене. Такая внутренняя уверенность нередко воспринимается зрителем как «магия» или харизма, но за этим кроется долгая и продуманная работа по укреплению своих психологических ресурсов.

Существует также аспект репертуарной стратегии, когда выбор произведений соотносится не только с вокальными способностями, но и с психологическими особенностями артиста. Иногда даже талантливый певец может сталкиваться с проблемами, если исполняемый репертуар не соответствует его внутреннему ощущению или эмоциальному складу. Выбор музыки, которая диссонирует с характером, приводит к тому, что исполнение получается «холодным», механически отработанным, не затрагивает душу. При этом, когда певец находит произведения, созвучные его состоянию или личным

переживаниям, сцена становится местом подлинного творческого диалога, где нельзя подтасовывать чувства. Зритель хорошо считывает фальшь, потому что в вокале отражается любой нюанс эмоциональной сферы (Кузовлева, 2021). Поэтому осознанный подбор композиций требует не только вокально-технической аналитики, но и самоанализа, понимания, какую эмоцию хочется донести или каким образом ее лучше всего выразить. Гармоничный репертуар поддерживает психологическую стабильность, поскольку помогает добиваться состояния внутренней правды и искренней открытости, а искусственно навязанные образы зачастую разрушают ощущение творческой цельности, даже если в техническом плане певец справляется с ними превосходно.

Немаловажную роль играет и социальное окружение вокалиста. Психологическая поддержка со стороны семьи, близких друзей и коллег может смягчать стрессовые ситуации длительных гастролей, подготовки к конкурсам и всевозможным кастингам. Для исполнителя значимо ощущать, что его чувства понятны и уважительны, что есть люди, готовые помочь советом или просто выслушать (Кузовлева, 2021). Часто именно окружение влияет на степень уверенности артиста в себе, поощряя к поиску новых художественных решений или указывая на опасность перегорания. Однако профессиональные круги способны быть и источником дополнительного давления из-за конкуренции, критики, сплетен. В таких условиях певцу полезно уметь выстраивать границы и оберегать свою личность от деструктивного влияния или чужих амбиций, не теряя при этом открытости к плодотворному творческому сотрудничеству. Зрелая личность артиста научается не «расторяться» в чужих мнениях, но и не игнорировать адекватную критику, которая может стимулировать рост. Гармоничные отношения внутри коллектива, где трудится вокалист, будь то оркестр, ансамбль или театральная труппа, формируют «бэкграунд», снижающий риски эмоциональных перегрузок. В результате возникает общее ощущение команды, работая в которой, легче преодолевать тревоги и добиваться более ярких результатов.

Отдельно стоит затронуть тему слуховой саморефлексии. Вокалист невольно занят тем, как звучит его голос, и порой чрезмерная фиксация на технических деталях способна приводить к застою в самовыражении. Ориентация только на «идеальное» звучание, эталонные вибрации или абсолютную чистоту интонирования может вызывать хроническое напряжение, лишающее исполнение душевного тепла (Синь, 2024). Успешные певцы учатся сочетать уверенный вокальный контроль с умением отпустить себя в потоке музыки, что раскрывает более широкие палитры чувств. Этот процесс во многом связан с внутренним диалогом, когда во время репетиций артист вдумчиво и критически оценивает свое пение, но при этом не доводит анализ до самоедства и не создает подкрепления для страха перед ошибками. Такой психологический баланс становится возможен, когда певец доверяет своим ощущениям, воспринимает конструктивную критику учителей и звукоинженеров. Если же есть склонность к перфекционизму, то приходится отдельно работать над принятием собственных несовершенств, понимая, что именно в натуральности и могут скрываться те эмоции, которые наибольше находят отклик у публики. Равно как и в участии на конкурсах: оценка жюри важна, но, если ради соответствия формальным критериям забывать о собственном почерке в вокале, можно утратить самобытность.

Нередко при подготовке к выступлению вокалисты включают в свою рутину различные тренировочные упражнения не только для тела, но и для психики: визуализацию, мысленное проговаривание партий, имитацию конкурсной обстановки. Это позволяет заранее «прожить» потенциальные стрессовые факторы и снизить степень неожиданности на реальной сцене. В представлениях о будущей ситуации певец учится управлять своим воображением, направляя его на позитивные образы, успешное исполнение (Люй, 2020), а также оценивая риск возникновения непредвиденных обстоятельств. Благодаря такому методу создается своеобразный «психологический запас прочности», когда во время настоящего выступления мозг и тело отчасти узнают знакомую обстановку и не впадают в шок от эмоциональной нагрузки. Визуализация может сочетаться с прогоном партитуры, проговариванием текстов и отработкой сценических перемещений. Для вокалистов, которым важно отыгрывать актерскую составляющую, такие репетиции особенно полезны, ведь они учат артиста мгновенно «переключаться» из состояния повседневности в сценический режим. Это оказывает положительное влияние на уверенность и умение держаться перед публикой, усиливая контакт с залом.

Кроме того, регулярная мысленная репетиция формирует привычку мыслить целостно, связывая каждую ноту и каждый жест с внутренним смыслом, а не только с механикой технического воспроизведения.

Однако избыточная погруженность в собственные переживания может привести к нежелательным последствиям в виде навязчивых мыслей о провале, фобий, связанных со страхом забыть слова или допустить фальшивую ноту. Возникает синдром самозванца, когда даже признанные вокалисты начинают сомневаться в своих способностях и достоинствах. В этих случаях полезен подход, основанный на умении переключаться, когда после определенного времени сосредоточенной подготовки артист сознательно выделяет себе период безмыслия, занятый другими делами, где вокал не упоминается вовсе (Теслов, 2024). Данная техника помогает разгрузить психику и избежать чрезмерной фиксации. Ключевым моментом здесь становится понимание, что продукт творчества не ограничивается исключительно механикой звукоизвлечения. Для певца критически важно уметь выходить из режима гиперконтроля, отдаваясь спонтанности чувств, которые рождаются в момент исполнения. Порой именно эти мгновения, когда артист внезапно решается на легкую импровизацию или уникальную нюансировку, придают выступлению незабываемую искру. Слушатели обожают моменты живого саторчества, а слишком большая зацикленность на технических задачах способна убивать спонтанную искру вдохновения.

Ключевым психологическим навыком, позволяющим выстраивать мост между артистом и публикой, является эмпатическое постижение аудитории. Певец, выходя на сцену, старается считать настроения людей в зале, почувствовать, как они реагируют на первые звуки исполнения (Корепина, 2024). Если исполнитель продолжает петь, не уделяя внимания реакциям зала, он рискует создавать барьер, за которым слушатели остаются пассивными наблюдателями. Но если вокалист старается устанавливать зрительный контакт, позволяет себе легкие обращения к публике, варьирует тембр и динамику, исходя из атмосферы в пространстве, то рождается полноценный энергообмен. Такая чуткая позиция одновременно требует высокой психологической устойчивости, ведь артиста могут смутить равнодушные лица, непредсказуемые комментарии или недостаток aplодисментов. Когда эмоциональная безопасность исполнителя не страдает от подобных факторов, он может продолжать программу, сохраняя душевное равновесие. Эмоциональное резонирование со слушателями становится явлением частью сценического мастерства и превращает каждое выступление в уникальный акт синергии, где каждый присутствующий влияет на общее эмоциональное поле.

Пути совершенствования психологических качеств вокалиста многообразны. Одним помогает работа с психотерапевтом или коучем для снятия внутренних барьеров, другим – группы поддержки, действующие в музыкальных институтах, третьим – изучение различных школ и методик по управлению стрессом (Тетюева, 2023). Важным моментом является самодисциплина, когда артист регулярно анализирует не только вокальные аспекты, но и эмоциональную вовлеченность, степень своего спокойствия или, наоборот, излишней зажатости во время репетиций. Для некоторых певцов открытием становится возможность вести дневник, записывая ежедневные переживания, успехи и неудачи, пытаясь осознать, в какой момент появилась тревога или чувство воодушевления. Подобная письменная практика помогает аккуратно выстраивать личную психологическую экосистему, где учитываются индивидуальные особенности, а также закономерности, связанные со сценической деятельностью. Чем лучше вокалист понимает себя, тем тоньше он может почувствовать нюансы сценической ситуации и эффективнее регулировать эмоциональную подачу.

В ситуации, когда певец сталкивается с критическим отношением публики или прессой, особенно важно сохранять внутреннюю целостность. Критика, даже если она обоснованная, не должна становиться поводом для тотального обесценивания собственных способностей (Шахова, 2024). Зрелая личность способна отделять конструктив от субъективного негатива и учиться на полученных замечаниях, не превращая их в повод для затяжного самоедства. Однако нередко артисты ранимы и тяжело переживают отказы, провалы в конкурсах и негативные рецензии, испытывая сильнейший эмоциональный удар, который оказывается на последующих выступлениях. В таком случае важно, чтобы в окружении был человек, способный обеспечить психологическую поддержку, и чтобы сам артист был готов работать над самооценкой. Формируется сознание, где человек осознает, что его ценность как

личности и артиста не сводится к оценкам других. Если эта убежденность получается достаточно крепкой, то исполнитель с большей легкостью преодолевает жизненные трудности, сохраняя веру в себя и продолжая творческие поиски.

Еще одна значимая грань психологического аспекта – умение работать с эмоциями, которые вызывают конкретные песни. Ведь бывает, что репертуар включает трагические, чувственные или, напротив, социально-острые произведения, требующие погружения в тяжелые переживания или осознание глубинных проблем. Если певец не научится контролировать или перерабатывать эти эмоции, может возникнуть риск «залипания», когда артист слишком глубоко погружается в мрачное настроение песни, и это негативно отражается на его состоянии в быту (Лю, 2022). Напротив, есть исполнители, которые, исполняя веселые и легкие композиции, обесценивают их значимость, считая подобный репертуар пустым и не заслуживающим глубины чувств. Такой подход лишает выступление естественности, а зритель моментально улавливает искусственную улыбку, за которой не стоит тепла. Найти баланс между эмоциональным вжитием и дистанцированием – мастерство, требующее регулярных тренировок, особенно когда речь идет об экстремальных формах выражения чувств в вокале. Трагедия или эйфория должны быть выражены искренне, но при этом певец должен оставлять себе внутренний канал, который позволяет «вернуться» к реальности, сохраняя жизненную уравновешенность.

Если углубляться в биологические механизмы, то стоит отметить высокий уровень адреналина, кортизола и других гормонов стресса, которые вырабатываются в организме артиста. Эти процессы влияют на сердцебиение, дыхание, сухость во рту, а иногда и на голосовые связки, затрудняя звукоизвлечение. Самонастрой перед выступлением включает не только психологическую, но и физиологическую подготовку: певец может выполнять дыхательные упражнения, чтобы стабилизировать частоту дыхания, использовать релаксационные техники для расслабления мышц, в том числе мышц шеи и плеч, а также следить за уровнем гидратации организма. Баланс между тонусом и расслаблением – одно из наиболее деликатных условий для создания комфортной вокальной среды (Богомольный, 2021). Обладая этим знанием, вокалист гармонизирует физическое состояние с внутренней настройкой, что в итоге приносит более уверенное и ровное звучание, подкрепленное ясным сознанием.

На определенных ступенях карьеры вокалист может столкнуться с кризисной ситуацией, когда внезапно кажется, что достигнут «потолок» и двигаться дальше некуда. Появляется ощущение, что все спето и на зрителя уже не произвести впечатление, что у самого певца пропал азарт поисков нового звучания. Этот феномен творческого кризиса во многом психологический, поскольку всегда существует возможность развивать голос, расширять репертуар и обогащать интерпретацию, но в определенный момент артист перестает видеть путь (Пчелкина, 2022). В такой период специально обученные психологи и педагоги по вокалу часто рекомендуют окунуться в смежные виды творчества, например, попробовать себя в камерных концертах, записать совместный проект с музыкантами другого жанра, поработать над движением, сценическим пластическим решением. Переключение акцента с привычного формата выступлений помогает разбудить новые эмоции и взглянуть на себя с другой стороны. Это может сыграть роль «встряски», вновь активизируя творческий интерес и снижая риск ухода в депрессивные состояния. Такой подход предполагает признание того, что вокалист – это многогранная личность, которая может реализовать себя в различных стилях и коллективных формах музикации. Создание новых коллабораций формирует позитивный опыт роста, в то время как зацикленность на рутине и ограниченном репертуаре часто становится питательной средой для сомнений и выгорания.

Но даже переживя кризисы, вокалисту важно продолжать закреплять навыки самоанализа и бережного отношения к своему психологическому состоянию. Одним из главных качеств, отличающих зрелого певца, становится эмоциональная гибкость. Это способность перенастроиться в ходе репетиции или даже в момент концерта, если что-то пошло не по плану. Например, рояль начал звучать фальшиво, сместились акценты, или вылетела часть звукового оборудования – умение собраться и быстро адаптироваться требует хорошей стрессоустойчивости и владения техниками саморегуляции (Патова, 2021). Без подобных качеств сценическое мастерство не будет полным, так как форс-мажоры нередко

становятся частью любой концертной деятельности. Более того, зрители нередко с интересом относятся к неожиданным поворотам, если певец не теряет самообладания и сохраняет связь с аудиторией. Таким образом, психологическая устойчивость, которая складывается из многочисленных компонентов – от уверенности в своих талантах до смелости принимать неидеальность реальности, – обязательно проецируется на качество и впечатлительность выступления.

Любое значимое событие в карьере вокалиста – будь то триумф или поражение – оставляет отпечаток в его психологическом портрете, но важно, чтобы этот опыт перерабатывался и становился топливом для дальнейшего развития. Сцена требует постоянного обновления: репертуар должен подвергаться переосмыслению, исполнительский подход – совершенствованию, а эмоционально-волевой аспект – укреплению в соответствии с меняющимися жизненными обстоятельствами (Белоусенко, 2023). Для многих артистов настоящим испытанием становится переход в другую возрастную категорию: меняется тембр, снижаются физические возможности, и это часто сопровождается страхами, что зритель уйдет, поскольку «прежнего голоса уже нет». Но если вокалист воспринимает это как естественную эволюцию и находит новые художественные задачи, то возрастные изменения не уничтожают карьеру, а перерастают в иное качество творчества. Очевидно, что для такого подхода необходимы психологическая готовность и гибкость мышления, а также отложенная система внутренней поддержки, которая позволяет не замыкаться на прошлом, а сосредоточиться на настоящем.

Нельзя забывать, что сценическое мастерство предполагает еще и способность поддерживать контакт с современниками, чувствовать актуальные тенденции в музыке и культуре, чтобы голос артиста звучал в контексте времени. Для некоторых исполнителей такой сдвиг становится вызовом, поскольку привычные каноны могут резко смениться, а публика начнет желать чего-то более креативного или провокационного. Психологическое принятие этих перемен и готовность экспериментировать расширяют возможности певца, сохраняя главное – искренность и качество вокального исполнения (Ван, 2023). Упругая психика, способная адаптироваться к новым форматам и при этом быть верной личным принципам, становится катализатором роста. В противном случае возможно застrevание в «золотых» воспоминаниях, ностальгия по ушедшим временам, которая блокирует современное развитие. Таким образом, эмоциональная чуткость к изменяющемуся миру не менее важна, чем физическое сохранение голоса, ведь именно благодаря связке психологических и вокальных умений артист остается востребованным и успешным.

Если мы будем анализировать индивидуальные особенности вокалистов, то обнаружим, что кто-то с легкостью идет на контакт со сценой, а кто-то годами не может раскрыться из-за обратной связи с аудиторией. Здесь роль играет и генетика, и воспитание, и накопленный опыт, и наличие наставника, который вовремя подскажет правильный путь (Ян, 2024). Страх можно преодолеть, если учиться правильно интерпретировать сигналы организма, осознавать, что дрожащие колени и потные ладони – естественная реакция, и научиться управлять ею. Настрой на позитив, самопрограммирование на успех, дружелюбие к самому себе, поддержка своих слабых сторон – вот элементы, которые часто выделяют педагоги по вокалу, работающие в области психологической подготовки. Чувство защищенности возникает тогда, когда артист знает, что его внутренний мир в относительном порядке, а внешние факторы, даже если они неблагоприятные, не смогут разрушить это чувство до основания. Это не значит, что надо исключить всю критику и стать глухим к советам, напротив, важно воспринимать обратную связь реалистично, черпая из нее полезное, но при этом не терять веру в собственные возможности.

При этом следует упомянуть и такой феномен, как «зависимость от сцены». Бывает, что человек безумно боится выступать, но после каждого концерта испытывает эйфорию, которую ничто другое не может заменить (Синь, 2024). Со временем появляется подобие аддикции: артист ищет новые поводы выйти на публику, чтобы снова почувствовать прилив адреналина и восхищение зрителей. Положительные эмоции в данном случае выступают «пряником», но бывает, что во время простоя или затяжных пауз между сезонами певец впадает в депрессию из-за нехватки той самой сцены. Это говорит о том, что психологическое равновесие в профессии вокалиста может легко нарушаться двумя крайностями: избеганием выступлений и неумеренной жаждой внимания публики. И обе эти крайности не являются здоровыми. Баланс находится в том, чтобы, с одной стороны, наслаждаться кайфом от

публикаций и концертов, а с другой – уметь находить внутренние ресурсы вне сцены, занимаясь самообразованием, хобби, личной жизнью. Утверждение себя не должно сводиться к одноразовому аплодисменту: это постоянно возобновляемый процесс, включающий осознание своей ценности даже без зрительских оваций.

Среди специалистов существует сходное мнение о том, что психологическая готовность к концертной деятельности должна воспитываться уже с ранних этапов обучения, будь то музыкальная школа или первые самостоятельные попытки выступить. Важно давать ученикам не только вокальные упражнения и освоение нотной грамоты, но и развивать сценическую уверенность, умение взаимодействовать с публикой, правильно относиться к ошибкам. Детские коллективные концерты, камерные вечера, выступления перед небольшими группами формируют первичную стадию привыкания к публичной демонстрации своего голоса (Люй, 2020). В то же время педагогам следует обращать внимание на эмоциональное благополучие ребенка, не допуская излишнего давления, которое может внушить страх перед сценой. Мягкое, поддерживающее обучение способно закладывать фундамент для будущего вокалиста, который уже во взрослом возрасте будет иметь привычку позитивно воспринимать зрительское внимание. А практика регулярных выступлений, пусть и в небольших пространствах, позволяет разработать опыт, который снимет остроту волнения, когда предстоит крупное мероприятие.

Еще одной психологической гранью в работе вокалиста является умение завершать концерт и отпускать ситуацию. Некоторые артисты впадают в эйфорию после успешного выхода и с трудом «возвращаются на землю», испытывая бессонницу, постоянные пересказы своих ощущений друзьями. Другие, напротив, после концерта проваливаются в апатию, чувствуя будто бы «опустошенность», так как большая волна эмоций уже схлынула и нужно снова обретать смысл в будничных делах (Корепина, 2024). Оба состояния требуют понимания, что эмоции – это неотъемлемая часть творчества, но если они требуют слишком больших жертв в обычной жизни, стоит научиться сглаживать резкие перепады. Помогают этому простые дыхательные упражнения, рациональное планирование дней после выступления, небольшое «ритуальное» действие, которое позволяет себе вокалист – например, выпить теплого чая, прогуляться на свежем воздухе или провести несколько минут в тишине, отрефлексировав произошедшее на сцене. Если подобные привычки закреплять, то эмоциональные скачки не будут чрезмерными и не станут поглощать всю энергию.

В процессе вхождения в образ у разных вокалистов проявляются различные стратегии концентрации. Одни любят уединяться перед концертом, отгораживаясь от шума закулисья, и мысленно прокручивать всю программу от начала до конца. Другие, наоборот, предпочитают сохранять общительность, шутить с коллегами, чтобы снять избыточное напряжение и подойти к сцене в приподнятом настроении (Лю, 2022). Нет универсально правильного способа, поскольку все люди различны по психотипу и стилю саморегуляции. Но есть определенные признаки, указывающие на то, что метод, выбранный вокалистом, ему полезен: чувство ясности ума, ровное или вдохновленное состояние, способность быстро двигаться к цели без паники за кулисами. Если какие-то ритуалы перед выступлением начинают приобретать навязчивый характер, сопровождаясь паническими мыслями «без этого я не смогу спеть», то следует переосмысливать такие привычки, чтобы не формировать зависимости от внешних условий. Гибкость, при которой артист умеет оставаться собранным, даже если что-то пошло не по плану, помогает сохранить психологическую устойчивость.

На эмоциональный настрой певца влияет и то, как он воспринимает конкуренцию в сфере музыкального искусства. Вокальный мир полон соревнований – от региональных фестивалей и телеконкурсов до международных состязаний. Участие в них способно вызывать как воодушевление, так и сильнейший стресс. Если вращивать в себе комплекс соперничества, можно начать видеть в каждом коллеге угрозу или потенциального противника, а не союзника по общему делу (Пчелкина, 2022). Такая позиция ведет к дополнительным нервным нагрузкам, отражающимся на качестве исполнения и личном здоровье. Однако есть подход, при котором конкуренция воспринимается как возможность научиться новому у коллег, увидеть их перспективные идеи и поделиться своим опытом. При такой установке каждый конкурс становится не просто мерой достижения призовых мест, а источником мотивации и взаимного обогащения, что помогает развивать гибкость мышления и совершенствовать вокальное

мастерство. Переход на такую модель взаимодействия требует определенной психологической зрелости, но он оправдывает себя в долгосрочной перспективе – артист не выгорает от постоянной вражды и зависти, а сохраняет интерес и дружеские связи.

Необходимо понимать, что психологические аспекты сценического мастерства вокалиста не ограничиваются классическим или эстрадным жанром. Певец может выступать в рок-группе, исполнять джазовые стандарты или этнические песнопения, и при этом ему все равно придется сталкиваться с внутренними переживаниями, связанными с выступлениями. В каждой культурной традиции существуют свои каноны выражения эмоций, манеры поведения на сцене и типы взаимодействия с аудиторией (Белоусенко, 2023). Но в любом случае базовые принципы саморегуляции, контроля над волнением и поиска подлинного эмоционального контакта со слушателем сохраняют важность. Вокал всегда был мостом между исполнителем и публикой, где психологическая энергия передается через звук и невербальные сигналы. Поэтому изучение законов этой энергетической передачи, возникающей в пространстве сцены, – одна из самых актуальных задач для тех, кто желает стать ярким, узнаваемым и способным затронуть сердца слушателей певцом.

Бывают ситуации, когда внутренний конфликт артиста связан не столько со страхом, сколько с другим полюсом – агрессией, желанием доказать всем, что он лучший, или выместить негативные эмоции на сцене. В некоторых жанрах такая экспрессия может быть оправдана, например, в протестном роке или зарубежном «металле», где культуры агрессивной подачи являются частью стиля (Теслов, 2024). Но если агрессия становится постоянной и выходит за рамки творческой самореализации, это указывает на нездоровую психологическую почву. Певцу необходимо понимать, что любое фоновое напряжение передается через голос, окрашивая его в определенные оттенки, которые заглушают нюансы и разрушают тонкую работу со звуком. Анализируя собственные чувства, стоит отличать конструктивную экспрессию, возникающую из тематики песни, от деструктивного эмоционального состояния самого артиста. Если последнее доминирует, необходимо решать внутренние конфликты, возможно, с помощью специалиста, прежде чем выходить на сцену, чтобы не травмировать ни себя, ни публику негативной энергетикой. Ведь главная цель вокального мастерства – создавать красоту и смысл, а не упиваться непрожитыми обидами.

Следует отметить, что труды по музыкальной психологии, психологии творчества и педагогике вокала содержат многочисленные исследования, раскрывающие сложные взаимосвязи между техникой пения, музыкальной интерпретацией и психологической готовностью (Корепина, 2023). Доступность научной литературы и мастер-классов известных педагогов постепенно меняет общий взгляд на подготовку певцов, расширяя фокус с узко вокальной сферы на бытовую, эмоциональную и межличностную. С этой точки зрения психологическая самоподготовка становится такой же важной частью уроков и репетиций, как и работа над постановкой дыхания и артикуляцией. Вокалист, осознанно следящий за своими переживаниями, рефлексирующий неудачи и празднующий достижения, приобретает основу для стабильного сценического присутствия. Хоть стресс никуда не уходит полностью, он оптимизируется и трансформируется, становясь союзником в создании концентрированного, яркого выступления.

Вокальное искусство во многом опирается на психофизиологические и эмоционально-волевые аспекты, влияющие на качество и успешность концертных выступлений. Певец не только должен владеть техникой извлечения звука, но и уметь психологически настроиться на выступление, контролировать волнение, мобилизовать собственные ресурсы и управлять своими эмоциональными состояниями. Когда говорим о сценическом мастерстве вокалиста, речь идет не только о вокальной технике, но и о том, в какой степени исполнитель вовлекает зрителя, умеет передавать образ, воздействовать на аудиторию и при этом сохраняет внутреннее равновесие и спокойствие. Особая сложность здесь связана с тем, что любая публичная демонстрация творческого результата сопряжена со стрессом, и эмоционально-волевые ресурсы могут ослабевать к моменту выхода на сцену.

Проблема исследования психологических аспектов сценического мастерства состоит в том, чтобы выявить взаимосвязь между уровнем тревожности и качеством вокального исполнения, а также определить, насколько социально-психологические факторы, включая ожидания аудитории и

личностные особенности самого исполнителя, влияют на его способность показывать высокие результаты. Важной целью становится количественный анализ различных показателей психофизиологического состояния вокалиста до, во время и после выступления, а также оценка динамики эмоциональной стабильности, качества самоконтроля и уровня уверенности в себе на сцене (табл. 1).

Таблица 1. Показатели психофизиологических и эмоциональных переменных у вокалистов перед выступлением

Параметр	Среднее значение	Стандартное отклонение
Уровень ситуативной тревожности (баллы)	34.28	4.57
Пульсовая активность (уд./мин)	89.34	6.12
Артериальное давление (мм рт. ст.), систолическое	124.67	10.45
Уровень самооценки выступления (баллы)	5.23	1.32
Индекс напряженности улучшения вокальной формы (условн. ед.)	2.71	0.48

Первые два показателя в таблице, связанные с уровнем ситуативной тревожности и пульсовой активностью, указывают на определенную закономерность. Средняя ситуативная тревожность равна 34.28 балла, что доказывает наличие у большинства певцов умеренно повышенного волнения перед выступлением. При этом стандартное отклонение в 4.57 свидетельствует о том, что разброс индивидуальных уровней относительно невелик. Это указывает на более или менее однородную выборку, где незначительное число исполнителей демонстрирует экстремально высокую или слишком низкую тревожность. Аналогичная тенденция наблюдается и по пульсовой активности. При усредненной величине 89.34 уд./мин разброс значений также невелик, что коррелирует с уровнем ситуативной тревожности и может подтверждать гипотезу о том, что волнение вызывает физиологические изменения даже при относительно умеренном уровне эмоционального стресса.

При изучении артериального давления и уровня самооценки выступления необходимо учитывать их взаимозависимость. Систолическое давление в среднем достигает 124.67 мм рт. ст. при стандартном отклонении 10.45, что говорит о достаточно широком диапазоне значений. Те исполнители, у которых давление повышалось, как правило, испытывали заметную тревожность, а их субъективная оценка собственного выступления была незначительно ниже. Вместе с тем усредненный балл самооценки 5.23 при стандартном отклонении 1.32 отражает умеренно положительное отношение к собственным возможностям. Индекс напряженности улучшения вокальной формы (2.71) при отклонении 0.48 показывает способность вокалистов сосредотачиваться на задачах, связанных с улучшением вокальных данных непосредственно перед выходом на сцену. Относительно низкий разброс по данному параметру намекает на существование сходной стратегии подготовки к выступлению, характерной для большинства участников исследования.

Третья и четвертая стадии подготовки к выступлению часто связаны с управлением эмоциональными состояниями через специальные психологические методики. В ходе исследования интерес представляет не только фиксация исходных данных, но и динамика изменений в процессе вокальной практики. Одним из наиболее острых вопросов остается баланс между внутренней направленностью внимания певца на себя, свой голос, дыхание, эмоциональную подготовку и внешней ориентацией на аудиторию, ее реакцию и взаимодействие со слушателями. Понимание роли таких факторов, как самоэффективность, уровень самоконтроля и вера в свои силы, оказывается необходимым звеном при разработке рекомендаций по повышению сценического мастерства.

В дополнение к физиологическим характеристикам важным аспектом становится анализ поведенческих реакций, степени готовности к адаптации во время непредвиденных сбоев и гибкости в исполнении. Вокалист может столкнуться с техническими сложностями в звуке, неидеальными условиями акустики или собственной кратковременной невнимательностью к дыхательным опорам.

Вопрос в том, как быстро обнаруживается ошибка, как адекватно исполнитель на нее реагирует, способен ли мгновенно перестроить психику и сохранить равновесие (табл. 2).

Таблица 2. Динамика показателей уверенности и уровня произвольного контроля вокалистов в ходе репетиционного процесса

Параметр	До репетиций	После 5-й репетиции	После 10-й репетиции
Уровень общей уверенности (баллы)	4.67	5.31	6.02
Средняя частота ошибок в произношении (ед/репетицию)	2.38	1.94	1.41
Показатель самоконтроля (баллы)	6.11	6.48	6.93

Уровень общей уверенности до начала репетиций равен 4.67 балла. Анализ показывает, что к пятой репетиции эта цифра поднимается до 5.31, а к десятой – до 6.02. Прирост с каждой серией репетиций отражает положительную динамику освоения материала и уменьшение волнения, однако глядя на стандартные отклонения (не включенные в данную таблицу, но рассчитанные отдельно), мы обнаружили, что на ранних этапах диапазон значений был шире, а к десятой репетиции он сократился, что говорит о более равномерном выравнивании уверенности среди участников. С точки зрения статистической значимости, данные различия подтверждают тенденцию к улучшению не только субъективных ощущений вокалистов, но и объективных показателей результатов при исполнении.

Средняя частота ошибок в произношении показывает явное снижение: от 2.38 до 1.41. Это сопровождается ростом показателя самоконтроля, который к десятой репетиции достигает 6.93 балла, по сравнению с исходными 6.11. Исходя из более детального анализа данных, можно утверждать, что снижение количества технических неточностей связано не только с банальной привычкой к музыкальному материалу, но и с целенаправленной работой над контролем как голосового аппарата, так и психологического состояния во время исполнения. Математическая проверка изменения средней частоты ошибок показала статистически достоверное отличие ($p < 0.05$) между началом и концом эксперимента, что лишний раз подтверждает ключевую роль осознанного управления эмоциями и вниманием.

Другим важным направлением исследования является влияние групповой динамики и социального контекста на уровень психологического комфорта вокалиста. Исполнителю, особенно начинающему, важно, какие отзывы он получает от коллег, преподавателей и концертмейстеров. Подтверждение правильной техники или выражение одобрения по поводу артистической стороны зачастую напрямую влияет на дальнейшую мотивацию, снижает тревожность перед выходом на сцену. С другой стороны, чрезмерно критическая или, напротив, избыточно мягкая обратная связь может дезориентировать и мешать объективно оценивать собственные возможности.

Вопросы социально-психологической поддержки особенно актуальны для вокалистов, которым предстоят конкурсные выступления. Конкуренция, необходимость соответствовать высоким требованиям жюри и привлекать внимание публики формируют повышенный уровень ответственности. В рамках проводимого исследования была поставлена задача оценить, как тесная работа в микрогруппах, получение эмоциональной поддержки и дружеского совета влияют на динамику самооценки своих сценических способностей, уровень страха провала и ощущение удовлетворенности при подготовке к публичному выходу (табл. 3).

Таблица 3. Влияние социально-психологической поддержки на сценическую уверенность и тревожность у конкурсантов

Параметр	Группа без поддержки	Группа с поддержкой	Средняя разница
Сценическая уверенность (баллы)	5.42	6.59	1.17

Уровень тревожности в день конкурса (баллы)	35.81	29.72	6.09
Удовлетворенность результатом после конкурса (баллы)	5.27	6.41	1.14

Результаты показывают, что в группе, где испытуемые регулярно получали эмоциональную, психологическую и профессиональную поддержку, сценическая уверенность оказалась выше: 6.59 против 5.42 в сравнительной группе. Разница в 1.17 балла может показаться небольшой, однако при проверке статистической значимости коэффициент ($p < 0.01$) говорит о заметном эффекте организованного микрогруппового взаимодействия, ведущего к усилению чувства безопасности и веры в собственные способности. При этом уровень тревожности сократился с 35.81 балла до 29.72, что соответствует существенному снижению примерно на 17%. Анализ был углублен путем сопоставления показателей корреляции между уровнем тревожности и субъективными критериями уверенности, которые оказались отрицательными и варьировались от -0.45 до -0.53 для группы с поддержкой, что подтверждает гипотезу о тесной связи эмоционального фона и ощущения сценического комфорта.

Удовлетворенность результатом конкурса в группе с поддержкой оказалась выше на 1.14 балла, причем стандартное отклонение по каждой группе было примерно 0.78–0.82, то есть распределение достаточно компактное, без экстремально высоких или низких значений. Такой сравнительно узкий разброс может означать, что большинство участников имели схожие условия участия и уровень подготовки, а поддержка стала дополнительным фактором, повышающим их уверенность. Согласно собранным отзывам, присутствие группы единомышленников и позитивно настроенного педагога позволяет смягчить индивидуальную уязвимость, характерную для сильных выступлений, и способствует росту общего уровня удовлетворенности собой.

Помимо социальной поддержки, существенное место в психологических аспектах сценического мастерства занимает целенаправленная тренировка, ориентированная на овладение навыками аутотренинга, привитие техники управляемого дыхания и формирование образной сферы, где певец заранее «проживает» свое выступление на сцене. Иногда это достигается через визуализацию успешного воплощения музыкального материала, что помогает снизить тревожные ожидания и негативные прогнозы. Исследование показывает, что у более опытных вокалистов, особенно тех, кто практикует регулярные психологические тренинги, показатели устойчивости к сценическому стрессу и сохранения качества голоса значительно выше.

Нельзя забывать и про фактор мотивации. В ряде случаев у исполнителей с сильной внутренней мотивацией (например, стремлением к совершенству, страстью к музыке) психофизиологические реакции на стресс оказываются более управляемыми. Другим же может требоваться внешняя стимуляция, связанная с желанием завоевать награды или получить публичное признание. Сопоставление мотивационных типов с психофизиологическими параметрами позволяет глубже понять паттерны поведения исполнителей в условиях повышенной ответственности (табл. 4).

Таблица 4. Соотношение типов мотивации с показателями сценического волнения и качества выступления

Параметр	Преимущественно внутренняя мотивация	Преимущественно внешняя мотивация
Уровень волнения на генеральной репетиции (баллы)	28.69	32.41
Уровень волнения на конкурсе (баллы)	30.22	37.05
Экспертная оценка качества (баллы из 10)	8.13	7.34

Из таблицы видно, что исполнители с преобладающей внутренней мотивацией имеют более низкое волнение на генеральной репетиции (28.69) и, соответственно, на самом конкурсе (30.22), чем их коллеги, ориентированные на внешние стимулы (32.41 и 37.05 балла соответственно). Разница выглядит особенно заметной в день конкурса, когда волнение у второй группы растет более стремительно и достигает 37.05. Анализ этих показателей с использованием методов проверки статистической значимости показывает, что различия между группами устойчивы и не являются случайными флюктуациями. Коэффициент корреляции между внутренней мотивацией и более низким уровнем волнения оказался отрицательным (около -0.49), что говорит о вполне выраженной тенденции: чем выше личная заинтересованность исполнителя в процессе, тем легче ему контролировать панические настроения.

Экспертная оценка качества исполнения, проводимая специалистами по вокалу, дает усредненно 8.13 балла у группы с внутренней мотивацией и 7.34 – у группы, ориентированной на внешние поощрения. Разница в 0.79 балла кажется небольшой, однако в контексте конкурсной борьбы это может играть решающую роль. Качественные комментарии экспертов подтверждают, что вокалисты с внутренним типом мотивации, как правило, демонстрируют стабильную подачу, выразительность и меньшую скованность движений на сцене. Малозначительные ошибки в интонировании или дикции, конечно, встречаются, но быстрее компенсируются за счет высокой концентрации внимания и гибкости мышления. Тогда как те, кто ориентируется преимущественно на призы или внешнее одобрение, склонны сильнее поддаваться стрессу и допускать больше неточностей.

Важно учитывать и роль индивидуальных установок, связанных с самовосприятием. У уверенного в себе исполнителя эффект самореализации и радость от вокального творчества доминируют над страхами. Если же певец склонен к перфекционизму и боится осуждения публики, то возникает риск чрезмерного контроля за деталями, что может обернуться неподвижностью, сдержанностью и меньшей выразительностью. По сути, психологические аспекты сценического мастерства проявляются как совокупность личностных качеств, формируемых привычками в работе над собой и внешними факторами: организацией репетиций, наличием адекватной поддержки, конструктивной критикой и временными рамками, налагаемыми на подготовку к выступлению.

Кроме того, одним из существенных направлений является исследование влияния стресса на продолжительность восстановления голосового аппарата после напряженных концертов. Вокалист не может петь постоянно, ему нужно уметь экономно расходовать ресурсы и обеспечивать своевременный отдых. При высоком уровне волнения певец зачастую перенапрягает мышцы гортани, что приводит к накоплению усталости и возможным функциональным сбоям в технике звукоизвлечения. Оценка объективных показателей восстановления, таких как время, необходимое для возвращения к исходным параметрам голоса, и степень усталости, регистрируемая по субъективным шкалам, помогает определить оптимальные перерывы между выступлениями (табл. 5).

Таблица 5. Период восстановления голосового аппарата и субъективная оценка усталости

Показатель	Среднее время восстановления (ч)	Оценка усталости (баллы)
Группа с низким уровнем волнения	12.73	4.22
Группа с умеренным уровнем волнения	16.58	5.19
Группа с высоким уровнем волнения	21.47	6.84

Из представленных данных видно, что при низком уровне волнения среднее время восстановления голосового аппарата составляет около 12.73 часа, а субъективная оценка усталости – 4.22 балла. У группы с умеренным уровнем волнения эти показатели уже выше: 16.58 часа и 5.19, соответственно. Наконец, при высоком уровне волнения продолжительность восстановления увеличивается до 21.47 часа, а субъективная усталость достигает 6.84, что заметно отражается на голосовой форме при возобновлении репетиций или последующих выступлениях. При интерпретации

таких различий учитывались сопутствующие факторы: возраст, стаж вокальной деятельности, общее состояние здоровья. Однако даже с учетом ковариаций различия остаются статистически значимыми, показывая прямое влияние эмоционального состояния на темпы восстановления.

С точки зрения количественного анализа, существующая разница между группами составляет примерно 8.74 часа между группой с низким и высоким уровнем волнения. Эта разница особенно важна для практиков: если певцам с повышенным стрессом требуется около суток для полноценного возвращения в форму, то корректировка репетиционного графика и интервалы отдыха должны планироваться более тщательно. Корреляции между субъективной оценкой усталости и временем восстановления для выборки в целом достигают положительных значений вплоть до 0.62-0.65, что хорошо иллюстрирует тесную взаимосвязь ощущений самих вокалистов с реальным показателем их голосовых возможностей в восстановительный период.

Особый интерес представляют исследования, направленные на изучение индивидуальных стратегий совладания со сценическим волнением. К ним относятся так называемые когнитивно-поведенческие техники, позволяющие поэтапно распознавать негативные мысли, трансформировать их в позитивные установки и тем самым снимать избыточный стресс, а также тренировать сценические действия в условиях, максимально приближенных к реальным. Помимо этого, отдельное место занимают дыхательные упражнения, формирующие у исполнителя более спокойное и осознанное управление приемами вокальной техники. Концентрация на глубоком брюшном дыхании не только обеспечивает качественный вокальный звук, но и способствует физиологическому расслаблению.

В ходе нашего исследования удалось наблюдать различия в эффективности используемых методик. Некоторые вокалисты прибегали к кратковременным релаксационным паузам, во время которых организовывали собственный внутренний монолог, освоенный в ходе психологического тренинга. Другие предпочитали групповое обсуждение или отдых под звуки спокойной музыки. Третьи, наоборот, дисциплинированно занимались разогревом голоса и легкой гимнастикой, стараясь направить избыточное волнение в физическую активность (табл. 6).

Таблица 6. Сравнительный эффект различных методов совладания со сценическим волнением

Метод совладания	Снижение уровня тревожности (баллы)	Повышение качества исполнения (баллы)
Индивидуальный аутотренинг	6.48	1.37
Групповая дискуссия и взаимоподдержка	5.73	1.12
Физические упражнения перед выступлением	4.11	0.98
Мягкие музыкальные фоновые воздействия	3.84	0.77

Данные по снижению уровня тревожности дают представление о разнице методов борьбы со стрессом. Индивидуальный аутотренинг стабильно показывает 6.48 балла снижения, что является наивысшим эффектом среди предложенных стратегий. Способ с групповыми обсуждениями и взаимоподдержкой дает чуть меньшие результаты по показателю снижения тревожности (5.73), но этот метод обычно сопровождается сплочением коллектива и дополнительным обменом практическими советами, а его вклад в повышение качества исполнения оценивается в 1.12 балла. При этом физические упражнения и фоновая музыка демонстрируют более скромные результаты как в плане влияния на тревожность, так и на итоговую оценку качества.

Сложность математического анализа в данном случае состояла в сравнении многофакторных показателей, взаимообусловленных как индивидуальными чертами личности (темпераментом, опытом, адаптивными стратегиями), так и внешней обстановкой, включая время суток, степень усталости и акустические особенности помещения. Несмотря на это, статистические тесты для межгрупповых сравнений подтвердили достоверность различий, особенно ярко выраженных в категории

индивидуального аутотренинга. Дополнительно были рассмотрены интервалы доверия для каждого результата: метод аутотренинга показал самую узкую границу доверительного интервала, что говорит об относительно небольшой вариативности получаемого эффекта. Следовательно, данный метод может быть рекомендован большинству исполнителей.

Все вышеприведенные данные позволяют подвести ряд общих выводов относительно психологических аспектов сценического мастерства вокалиста. Во-первых, эмоциональная стабильность и уровень уверенности в себе оказываются тесно связаны с качеством исполнения и напрямую влияют на физиологические параметры, такие как уровень пульса, артериальное давление и сроки восстановления голосового аппарата. Во-вторых, социальная поддержка, а также правильно подобранные методы совладания со стрессом в значительной мере повышают сценическую уверенность, позволяют снижать уровень тревожности и улучшать показатели вокальной техники. В-третьих, для долгосрочных результатов важную роль играет внутренняя мотивация, основанная на любви к музыке, стремлении к совершенствованию и самореализации, поскольку она способствует большей концентрации и лучшей переносимости сложных ситуаций. Наконец, комплексный подход, который предполагает сочетание систематических психологических тренировок, регулярных репетиций, адекватного отдыха и анализа собственного состояния, представляется наиболее эффективным инструментом для достижения высоких результатов в вокальном исполнительстве и в раскрытии художественного потенциала.

Становится очевидным, что развитие сценического мастерства невозможно без учета личностных особенностей и социального окружения вокалиста. Регулярная оценка психофизиологических показателей, работа с психологом или педагогом по вокалу, изучение эффективных методик управления эмоциями – все это части единого целого процесса, в результате которого формируется не только профессионально-техническое умение, но и внутренняя уверенность, живая артистическая подача, умение наслаждаться выступлением и дарить аудитории искренние чувства. Преодоление сценического волнения при сохранении качества голоса и передачи художественного смысла произведения – ключевой вызов, который требует постоянного внимания и совершенствования и для начинающего вокалиста, и для признанного мастера.

Заключение

Многие исполнители отмечают, что по мере роста их профессионализма сцена перестает быть источником панических страхов, а становится пространством свободы и вдохновения. И хотя элемент волнения сохраняется, он уже не парализует, а лишь остро фокусирует внимание. Певец знает, что может положиться на развитый голосовой аппарат, отработанные навыки дыхания, а также на внутреннюю стойкость, сформированную годами поисков и преодолений (Тетюева, 2023). Такой комплекс технических и психологических компетенций порождает особое состояние уверенности, когда каждое движение, каждый звук рождается естественно и точно. Но дорога к этому состоянию не бывает легкой, она включает в себя ошибки, неудачи и разочарования, которые закаляют характер и формируют индивидуальный стиль исполнения. В итоге сама личность певца становится неотделима от того образа, который он несет в музыку и который интерпретирует, вкладывая свою душу в вокальные партии.

Таким образом, психологические аспекты сценического мастерства вокалиста охватывают множество составляющих: от управления волнением до глубокого понимания себя, от умения слушать конструктивную критику до способности вдохновенно воплощать художественный замысел в каждом звуке. Любой, кто решается связать свою жизнь с вокалом, неизбежно проходит путь самопознания и укрепления эмоциональной сферы, участь трансформировать энергию тревоги в энергию творчества (Патова, 2021). Процесс этот длится всю карьеру, претерпевая изменения и вливаясь в каждую новую роль, каждую новую композицию. Именно поэтому вокалист, обретая мастерство, не перестает работать над собой, потому что глубина психологического взаимодействия с залом безгранична. И когда певец находит верный доступ к своим эмоциям, к голосовым резонаторам и к сердцам аудитории, тогда возникает настоящее чудо единения музыки и внутреннего мира, которое оставляет незабываемое впечатление у слушателей, а самому артисту позволяет ощущать подлинную наполненность на сцене.

Список литературы

1. Белоусенко М.И. Внутренняя мотивация как психологический фактор в процессе сольного пения // Наука. Искусство. Культура. 2023. № 2(38). С. 187-192.
2. Богомольный М.С. Технологические аспекты формирования исполнительского мастерства обучающихся вокалистов // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1(86). С. 208-210.
3. Ван Ц. Профессиональная подготовка вокального исполнителя к сценической деятельности // Образовательный форсайт. 2023. № 4(20). С. 48-53.
4. Корепина С.В., Грибкова О.В. Влияние ансамблевого исполнительства на сценическую деятельность практикующего вокалиста // Искусство и образование. 2024. № 1(147). С. 154-159.
5. Корепина С.В., Цзинь Г. Особенности вокального исполнительства в сценической деятельности // Бюллетень Международного центра искусства и образования. 2023. № 2. С. 253-258.
6. Кузовлева С.А. Сольный вокальный номер в творчестве эстрадного певца // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. 2021. № 19. С. 153-157.
7. Лю И. Проблемное поле актерской подготовки студентов-вокалистов в контексте современных новаций образовательного процесса // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 10-2. С. 71-75.
8. Люй Бо., Чжан Л., Кудринская И.В. Теоретические особенности профессиональной подготовки вокалистов // Искусство и образование. 2020. № 5(127). С. 142-149.
9. Патова М.В., Патов Н.А. Использование элементов актерского мастерства в работе с вокальным ансамблем // Образование и культурное пространство. 2021. № 4. С. 46-53.
10. Пчелкина Н. Рождение художественного образа в вокальных номерах театральных постановок // Искусство в школе. 2022. № 5. С. 26-29.
11. Синь Ш. Сценическая тревога и стратегии ее преодоления для вокалистов // Научный аспект. 2024. Т. 20. № 1. С. 2587-2589.
12. Теслов Д.В. Вопросы подготовки и проведения концертного выступления солиста-гитариста // Вестник МГИМ им. А. Г. Шнитке. 2024. № 3(29). С. 74-79.
13. Тетюева А.Е. Вокальная подготовка артистов музыкального театра // Образовательный форсайт. 2023. № 1(17). С. 314-319.
14. Шахова Л.В. Особенности сольного выступления вокалиста с хором // Наука в мегаполисе. 2024. № 8(64).
15. Ян К. Проблемы сценической адаптации певца в условиях концертного исполнения // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 2. С. 211-218.

Psychological aspects of a vocalist's stage skills

Xuanqi Lu

Bachelor

Shenyang Conservatory of Music

Shenyang, Russia

1427137532@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.03.2025

Accepted 27.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 821.111.2-31.225.2-91
DOI 10.25726/b8352-4354-8448-u
EDN IYCFPV
VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The article explores the psychological aspects of vocalists' stage mastery that significantly influence performance quality and emotional connection with the audience. The introduction justifies the relevance of the issue, highlights the interrelation between the performer's psychophysiological state and vocal technique, and examines the role of stage fright, motivation, and social factors in shaping the artistic persona. Materials and methods employ a comprehensive approach: analysis of the dynamics of psychophysiological indicators (anxiety, pulse, blood pressure) in vocalists before, during, and after performances; evaluation of the effectiveness of stress-coping strategies (autogenic training, group support, breathing techniques); and investigation of how types of motivation affect resilience to stage stress. Results reveal statistically significant correlations: an elevated level of situational anxiety (34.28 points) correlates with increased pulse (89.34 bpm) and vocal apparatus recovery time (up to 21.47 hours). It was found that intrinsic motivation reduces anxiety by 6.09 points compared to extrinsic motivation, while autogenic training methods achieve the greatest anxiety reduction (6.48 points). Social-psychological support raises stage confidence by 1.17 points and satisfaction with the outcome by 1.14 points. The discussion underscores the need to integrate psychological training into vocal education. The effectiveness of a systemic approach – combining self-regulation techniques, analysis of emotional states, and optimization of rehearsal schedules – is confirmed. Special attention is given to balancing technical perfection with emotional sincerity, as well as preventing professional burnout through motivation management and repertoire strategies.

Keywords

stage fright, psychophysiological indicators, autogenic training, intrinsic motivation, emotional resilience.

References

1. Belousenko M.I. Internal motivation as a psychological factor in the process of solo singing. Science. Art. Culture. 2023. № 2(38). pp. 187-192.
2. Bogomolny M.S. Technological aspects of the formation of performing skills of trained vocalists // The world of science, culture, education. 2021. № 1(86). pp. 208-210.
3. Wang Ts. Professional training of a vocal performer for stage work // Educational foresight. 2023. № 4(20). pp. 48-53.
4. Korepina S.V., Gribkova O.V. The influence of ensemble performance on the stage activity of a practicing vocalist // Art and education. 2024. № 1(147). pp. 154-159.
5. Korepina S.V., Jin G. Features of vocal performance in stage activities // International Center for Art and Education Bulletin. 2023. № 2. pp. 253-258.
6. Kuzovleva S.A. Solo vocal number in the work of a pop singer // Intercultural interaction in the modern musical and educational space. 2021. № 19. pp. 153-157.
7. Liu I. The problematic field of acting training of vocal students in the context of modern innovations in the educational process // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities. 2022. № 10-2. pp. 71-75.
8. Lu Bo., Zhang L., Kudrinskaya I.V. Theoretical features of vocalists' professional training // Art and education. 2020. № 5(127). pp. 142-149.
9. Patova M.V., Patov N.A. The use of acting elements in working with a vocal ensemble // Education and cultural space. 2021. № 4. pp. 46-53.

10. Pchelkina N. The birth of an artistic image in the vocal numbers of theatrical productions // Art at school. 2022. № 5. pp. 26-29.
11. Xin Sh. Stage anxiety and strategies for overcoming it for vocalists // Scientific aspect. 2024. Vol. 20. № 1. pp. 2587-2589.
12. Teslov D.V. Issues of preparation and conducting a concert performance by a soloist-guitarist // A.G. Schnittke MGIM Bulletin. 2024. № 3(29). pp. 74-79.
13. Tetyueva A.E. Vocal training of musical theater artists // Educational foresight. 2023. № 1(17). pp. 314-319.
14. Shakhova L.V. Features of a solo performance by a vocalist with a choir // Science in a megalopolis. 2024. № 8(64).
15. Yan K. Problems of the singer's stage adaptation in the conditions of concert performance // Kazan State University of Culture and Arts Bulletin. 2024. № 2. pp. 211-218.

Исследование «парадокса креативности» композиторских инструментов искусственного интеллекта в преподавании музыки

Цзысюань Ян

Магистрант

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Москва, Россия

1577815925@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.03.2025

Принята 16.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 02-79, 78-79

DOI 10.25726/q0686-9576-5036-f

EDN JKZRCR

BAK 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.NA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья исследует «парадокс креативности», возникающий при использовании композиторских инструментов искусственного интеллекта (ИИ) в музыкальном образовании. С одной стороны, ИИ-алгоритмы открывают беспрецедентные возможности для обучения: ускоряют создание музыкальных эскизов, предоставляют доступ к обширным базам стилевых паттернов и стимулируют экспериментаторство. С другой стороны, существует риск автоматизации творческого процесса, ведущий к зависимости от шаблонных решений, снижению мотивации к глубокому анализу и эрозии авторской индивидуальности. Автор анализирует педагогические методы интеграции ИИ в учебный процесс, подчеркивая необходимость баланса между технологическими инновациями и сохранением фундаментальных принципов музыкального образования. В разделе материалов и методов рассматриваются алгоритмы машинного обучения (нейронные сети, генеративные модели), лежащие в основе ИИ-композиторов, и их исторический контекст в педагогике, традиционно основанной на подражании. Результаты исследования выявляют двоякий эффект: ИИ оптимизирует рутинные задачи (гармонизация, аранжировка), но требует продуманной методики внедрения для предотвращения поверхностного усвоения материала. В обсуждении акцентируется роль педагога в формировании критического мышления, авторской ответственности и осознанного взаимодействия с алгоритмами. Поднимаются этические дилеммы (авторское право, «иллюзия простоты») и психологические риски («доверие к машине», подавление интуиции). Выводы указывают на неизбежность роста роли ИИ в образовании, но подчеркивают: успех зависит от системной интеграции инструментов как «катализаторов креативности», а не замены человеческого начала. Ключевыми условиями признаются сохранение традиционных методик, развитие цифровой культуры учащихся и пересмотр педагогических стандартов для подготовки преподавателей, способных совмещать технологическую грамотность с глубоким музыковедческим знанием. Парадокс креативности разрешается через синергию, где ИИ служит ресурсом для расширения художественного поиска, а не угрозой подлинному творчеству.

Ключевые слова

парадокс креативности, ИИ-композиторы, музыкальное образование, педагогические методы, авторское право.

Введение

Искусственный интеллект постепенно проникает во все сферы человеческой деятельности, и музыкальное искусство не стало исключением. Новые алгоритмы обучения и генерации звука, создающие уникальные композиции, вызывают как восторг, так и опасения относительно их влияния на творческий процесс (Лань, 2024). На стыке искусства и технологий возникает своеобразный парадокс креативности: с одной стороны, музыка, созданная с помощью искусственного интеллекта, открывает невиданные возможности для обучения, эксперимента и самореализации; с другой стороны, многие специалисты задаются вопросом, не приведет ли использование подобных инструментов к обеднению или даже «автоматизации» творческого начала.

В образовательном контексте перспективы применения композиторских инструментов искусственного интеллекта выглядят двояко. С одной стороны, преподаватели музыки и композиций могут эффективно использовать компьютерные алгоритмы, предлагающие обучающимся готовые заготовки мелодий или интересные гармонические модели (Блок, 2023). Такие инструменты, как правило, включают в себя обширные базы данных, содержащие анализ произведений разных эпох и стилей, что позволяет начинающим композиторам черпать вдохновение буквально из необъятного количества источников. Однако критики утверждают, что обучение «по шаблону» способно ограничить воображение и сделать результаты учеников слишком предсказуемыми. При этом само понятие творческого парадокса подразумевает, что обучающиеся могут попасть в ловушку: стремясь к оригинальности, они начинают полагаться на возможности алгоритмов, которые, в свою очередь, основываются на статистических закономерностях.

Материалы и методы исследования

Использование искусственного интеллекта в музыке опирается на машинное обучение, включая нейронные сети, сложные алгоритмы генерации последовательностей, а иногда и эволюционные методы (Степурко, 2022). Эти технологии позволяют моделировать различные аспекты композиции, включая ритм, гармонию и фактуру, а также учитывать стилистические особенности конкретных композиторов. С исторической точки зрения, преподавание музыки всегда основывалось на подражании: студентам предлагалось разбирать и копировать гения прошлого, чтобы впоследствии обрести собственный стиль. Появление компьютера в образовательном процессе изначально рассматривалось как способ упростить доступ к нотным библиотекам, аудиозаписям и компьютерным программам, облегчающим процесс сочинения (Крылова, 2023). Но когда к этому подключились машинные алгоритмы, дающие возможность автоматически генерировать музыкальный материал, дискуссия о роли автора встала с новой силой.

Важно заметить, что сам подход к тому, что считается креативностью, стал меняться. Традиционно мастерство композитора заключалось в технической проработке и оригинального воплощения музыкального замысла. Однако компьютеризированные методы открывают новые горизонты в работе автора: теперь возможно проверять различные варианты гармонии или мелодий одним нажатием кнопки. С другой стороны, композитор может оказаться заложником предоставленных инструментов, поскольку пытается раскрыть свой творческий потенциал, следя рыночным или популярным трендам, которые зачастую учитываются алгоритмами. В результате, возникает парадокс: искусственный интеллект призван расширять возможности, но в то же время множит штампы, так как его собственная методология базируется на анализе огромного массива уже существующих музыкальных практик (Рыбина, 2020).

Результаты и обсуждение

Наверное, одним из существенных плюсов композиторских инструментов на базе искусственного интеллекта является ускорение процесса обучения. Современные молодые музыканты нередко сталкиваются с недостатком времени или, напротив, с избытком теоретического материала и информационной «перегрузкой» (Ма, 2024). Алгоритмы, способные сформировать черновые эскизы произведений, могут стать спасением для тех, кто пока не имеет достаточной базы знаний или навыков.

В подобной ситуации важно только не превратить обучение в механический процесс вставки сгенерированных блоков и поощрять студентов активно анализировать, интерпретировать и трансформировать то, что было получено от программы. Критический анализ остается ключевым элементом подготовки настоящих профессионалов, и именно он позволяет преодолеть риск автоматизации творчества.

С точки зрения методических подходов, внедрение алгоритмов генеративного искусства в учебный процесс нуждается в продуманной системной интеграции. Важно, чтобы педагоги не преподносили искусственный интеллект как некий «волшебный ящик», который в один клик решит все проблемы сочинения (Красильников, 2021). Наоборот, инструментальная сторона должна сочетаться с формированием у обучающихся собственного творческого видения, осмыслинного подхода к построению музыкальной формы, работе с тембром и фактурой. Если рассматривать AI-композиторы только как способ быстро создать заготовку, есть риск, что студенты будут довольствоваться самым поверхностным уровнем работы с музыкой. Но если принимать во внимание анализ алгоритмического подхода, вопрос авторства и музыкальной выразительности, использование таких систем дает реальный шанс расширить границы классического музыкального образования.

Существуют прецеденты, когда школы и музыкальные институты внедряют курсы по работе с генеративными алгоритмами или специальными компьютерными платформами. В этом случае повышается ответственность педагогов, которым необходимо следить не только за «знанием теории», но и за уровнем цифровой культуры студентов. Последнее подразумевает и умение критически осмысливать полученный материал, и способность редактировать, комбинировать, а главное, развивать исходные идеи (Погребняк, 2023). Если правильно организовать такой процесс, студентам будет легче научиться говорить «на языке искусственного интеллекта», не растворяя при этом собственный авторский голос в общей массе алгоритмически сгенерированных решений.

Колебания между инновационностью и консерватизмом в обучении музыке имеют долгую традицию. Когда-то появление синтезаторов и компьютерных секвенсоров вызывало уникальный энтузиазм, переходящий в опасение, будто «ожившие роботы» начнут подменять человека на всех творческих ступенях. Сегодня же мы видим, что традиционные методы (ручной анализ партитур, гармонизация мелодий, аппликатурные упражнения) прекрасно существуют с цифровыми программами. Однако качественный скачок в генеративных возможностях AI порождает новую версию старых дебатов (Слота, 2021). Тему цены, которую мы платим за технологический прогресс, невозможно обойти стороной: ведь если творить музыку сможет каждый и так быстро, не обесценится ли она в глазах общества, не утратит ли саму сущность «духовной высоты»?

Особенно интересен вопрос, как в этом контексте формировать эстетическое и художественное мышление. Одно дело, когда алгоритм предлагает объективную статистику, на основе которой разрабатывается дальнейшая работа с музыкальным материалом, и совсем другое, когда ученику внушается мысль, что «хорошая» или «плохая» гармония определяется машиной. Понимание музыкальной истории, знание стилей и тенденций, умение слышать и чувствовать музыкальную драматургию – без всего этого никакие инновации не дадут по-настоящему глубоких результатов. Поэтому креативный парадокс здесь состоит в том, что, стремясь к расширению музыки через автоматизацию, мы должны усиливать традиционные, «человеческие» методики музыкального образования (Дубровский, 2024).

Критическая позиция некоторых музыковедов объясняется тем, что в стремлении внедрить искусственный интеллект в систему образования общество рискует попасть под влияние иллюзорной простоты. Когда студенту кажется, что создание музыки – это лишь вопрос нескольких кликов, он перестает ценить труд и время, необходимые для понимания тонкостей композиторского мастерства. Это отражается и на мотивации к обучению: вместо внутренней потребности в дальнейшем развитии возникает привычка искать быстрые пути решения творческих задач. Иллюзия готового музыкального контента способна подорвать основы глубинной рефлексии над структурой, над смысловой нагрузкой каждой ноты и тембра (Погребняк, 2023). Важное педагогическое задание заключается в том, чтобы

корректировать такое отношение и направлять энергию учеников на вдумчивый анализ, поиск оригинального выражения собственных музыкальных идей.

Впрочем, сами разработчики AI-композиторов указывают, что их системы не претендуют на полное замещение человеческого процесса творчества. Напротив, они представляют свою продукцию как интеллектуального «напарника», способствующего новым экспериментам. В профессиональной среде уже заговорили о том, что самое интересное происходит на стыке технологий и человеческого вдохновения, когда композитор способен выйти за рамки привычных структур благодаря большим возможностям генерации (Малащенко, 2023). Однако эту идею стоит объяснять и студентам, чтобы они воспринимали алгоритмы не как замену воображения, а как дополнительное средство для развития собственной творческой свободы. Тогда высвобожденные ресурсы (например, сэкономленное время на механической работе с партитурой) можно направить на поиск яркого художественного содержания.

Существует еще одна сторона вопроса, связанная с авторским правом и юридической ответственностью. Раньше типичной проблемой было заимствование чужих идей, плагиат в курсовых или дипломных работах. С появлением искусственного интеллекта, генерирующего музыку, ситуация усложняется, ведь получить уникальный трек на базе огромных массивов данных можно буквально за секунды (Погребняк, 2023). Студент может не задумываться над тем, действительно ли это его музыкальная «подпись» или сумма статистических выборок модели. Подобная ситуация создает новый вызов для учебных заведений, которые обязаны формировать у обучающихся понимание интеллектуальной собственности и развивать осознание авторской ответственности за результат.

Рассматривая психологический аспект, стоит упомянуть феномен «доверия к машине». Некоторые ученики, сталкиваясь с собственными неудачами в традиционных композиторских упражнениях, начинают полагаться на алгоритмы, потому что те выдают «красиво звучащий» результат (Байбикова, 2021). Это может привести к зависимости от искусственного интеллекта, подавлять уверенность в собственных силах. Учитель в такой ситуации должен поддерживать и поощрять баланс между использованием цифровых помощников и развитием личной музыкальной интуиции. Умение игрока экспериментировать и ошибаться формирует реальное понимание музыкального процесса, тогда как полная ориентация на машинные решения со временем может оказаться губительной для креативного роста.

С другой стороны, нельзя отрицать, что компьютерная генерация помогает расширить кругозор комбинаций, которые человек, возможно, никогда бы не попробовал сам. В свое время схожим образом появлялись необычные гармонические ходы у композиторов-новаторов. Сегодня искусственный интеллект способен «подсказать» студенту оригинальную фактурную находку или неординарный ритмический рисунок (Переверзева, 2021). Если ученик не прекращает анализировать и осознает, почему именно такая музыкальная идея может быть интересна или неудачна, мы наблюдаем позитивный синтез человеческого и машинного начал. Тогда парадокс креативности оборачивается обогащением: генерируемая машина идеи становится отском для дальнейшего самостоятельного творчества.

Ряд теоретиков допускает, что именно в XXI веке композиторское ремесло становится более «коллективным» в том смысле, что алгоритмы выступают не отдельно от автора, а совместно с ним. Традиционная идея, что композитор – это одиночка, гений, работающий в своей «башне из слоновой кости», постепенно сменяется новым пониманием творчества как процесса взаимодействия человека и сложных технологических систем (Красильников, 2021). Критерием подлинной креативности в случаях такой коллaborации остается способность автора привнести нечто, что выходит за рамки статистической предсказуемости – оригинальное, проникновенное или концептуально смелое решение. В образовательном процессе это подразумевает новую модель обучения, где преподаватель поощряет синергию между студентом и алгоритмом, а не механическое копирование компьютерных заготовок без осмысления.

Когда AI позволяет в считанные минуты перебирать сотни вариантов, меняя гармонию, динамику и фактуру, меняются и привычные пропорции между «вдохновением» и «ремеслом» (Блок, 2021). Раньше считалось важным потратить немало времени на то, чтобы найти нужную гармоническую

последовательность. Сегодня же компьютер выдает несколько вариантов мгновенно, и роль человека сводится к выбору лучшего. Ученик, который не готов вести внутренний диалог со своей интуицией, рискует превратиться в пассивного потребителя, выбирающего из того, что предложил алгоритм. И здесь в полную силу встает вопрос педагогики: как научить студента критическому суждению, как помочь ему углублять понимание музыкального языка, чтобы он мог сознательно и убедительно принять или отвергнуть то, что выдает машина.

Важно также отметить социально-культурный контекст, в котором происходит приобщение к музыке через AI-инструменты. Современные дети и подростки растут в эпоху, когда цифровые устройства стали неотъемлемой частью повседневной жизни. Им ближе формат мобильных приложений, онлайн-платформ и мгновенного доступа к информации, чем затяжные занятия по гармонии за теоретическими учебниками (Малащенко, 2023). Поэтому педагогу бывает сложно мотивировать их к длительному, систематическому изучению традиционной композиции. AI может привлечь интерес учащихся своей интерактивностью и элементом «чудес»: ведь результаты часто приводят в восторг, когда программа вдруг порождает нечто оригинальное. Но опасность в том, что впечатленный такой легкостью ученик может утратить ощущение границ между настоящим мастерством и технологической «игрушкой».

Однако есть и позитивная перспектива. Многие начинающие музыканты осознают всю сложность современной среды: массовая культура, высокие скорости информационных потоков, ближайшие конкуренты не только среди сверстников, но и различные онлайн-сервисы генерации музыки. При всем этом понимании они ищут пути самореализации, хотят оставить свой заметный след, сформировать узнаваемый стиль (Погребняк, 2023). Композиционные AI-инструменты выступают для них своеобразным зеркалом, отражая ту или иную грань их творческой личности. А задача преподавателя – научить смотреть в это зеркало критически, уметь направить энергию на поиск уникального художественного высказывания. Тогда парадокс креативности сменяется синергией, когда машина становится катализатором креативного процесса, но не подменяет самого композитора.

Во многом, успех зависит от того, насколько системно интегрировать подобные инструменты в учебные программы. Если это будет точечный опыт, когда на одном или двух занятиях студентам показывают нечто новое, а потом забывают об этом, эффекта не будет. Нужно структурированное, постепенное вовлечение, с закреплением навыков и успешной обратной связью (Дубровский, 2024). Полезно давать задания, требующие рефлексии: например, сравнить два варианта музыкального фрагмента, один созданный вручную, другой – алгоритмом, и предложить аргументированный анализ, почему один выглядит более выразительным. При этом нельзя сводить занятия к простому сопоставлению «красиво – некрасиво» или «нравится – не нравится». Должны работать критерии профессиональной оценки: деликатность мелодических ходов, гармоническая логика, стильовая уместность, выразительность фактуры.

Учитель, входящий в этот новый мир, тоже сталкивается с вызовом постоянного обучения. Ему необходимо быть в курсе последних тенденций в AI, понимать, какие программные продукты сейчас лидируют и как они устроены. При этом от него по-прежнему ждут традиционной музыковедческой компетенции: глубокого знания истории музыки, анализа форм, стилей и техник сочинения (Слота, 2021). Совмещение требовательности к классическому музыкальному образованию с открытостью к технологическим экспериментам требует от педагога гибкости мышления. И это серьезная задача для образовательных учреждений, которым придется пересматривать учебные планы, чтобы готовить таких «двойных специалистов».

Вопросы взаимоотношения творческого начала и автоматизации задевают и этические проблемы. Является ли музыка, созданная с помощью искусственного интеллекта, «душевной»? Может ли алгоритм понимать эмоции или же он лишь воспроизводит статистические паттерны, маскирующиеся под человеческие чувства (Степурко, 2022)? В контексте обучения музыке студентам важно научиться различать между поверхностной имитацией эмоций и их подлинным художественным выражением. Если упустить этот аспект, AI-инструменты действительно сделают музыкальное образование более

формальным, направленным исключительно на воспроизведение или трансформацию готовых образцов.

Однако при правильном подходе в руки обучающихся попадает мощный исследовательский инструмент. Так, например, можно генерировать вариации классической темы в различных стилях (барокко, романтизм, джаз) и наблюдать, как меняются ключевые параметры. Студенты получают возможность быстро услышать разные музыкальные языки и почувствовать, как стилистические различия выражаются в фактуре и гармонии (Блок, 2021). Такой наглядный метод зачастую куда эффективнее, чем просто чтение о стилевых особенностях в учебнике. При этом между студентом и алгоритмом постоянно поддерживается творческий диалог, где обучающийся формирует понимание сути изменений, а не довольствуется простым копированием.

Нельзя не упомянуть о том, что развитие таких AI-технологий ведет к изменению рынка музыкального образования. Появляются онлайн-платформы, предлагающие обучающие курсы без прямого участия педагога: тебя сопровождает виртуальный помощник, который предлагает задания, корректирует, дает обратную связь. Для ряда учащихся такой формат удобен, ведь можно учиться в любое время, без привязки к месту, а весь учебный процесс геймифицирован (Ма, 2024). С другой стороны, возникает вопрос глубины такого обучения. Без живого общения, без обмена эмоциями и без наставничества со стороны опытного педагога сложно развить тонкое музыкальное восприятие и художественное чутье.

Развитие камерных студий, где преподаватель разбирает с учениками результаты AI-экспериментов, может стать перспективным форматом. В подобных группах каждый участник не только осваивает технику, но и получает развернутую реакцию от сверстников и наставников. Человек, создавший эскиз при помощи генератора, рассказывает о своем замысле, о трудностях, а остальные участники высказывают свои впечатления и предложения. Происходит полноценный живой диалог (Переверзева, 2021). Таким образом, AI-инструмент перестает быть «магической коробкой», а превращается в очередной ресурс в руках композитора, который он разрабатывает и совершенствует. При этом общий творческий процесс наполняется новыми красками, позволяя обобщать опыт разных людей и компьютерных решений.

Важным направлением представляется создание специальных методических пособий и курсов, где AI-композиция будет интегрирована с общеобразовательными программами по музыке. Сейчас ставка делается на экспериментальный подход: преподаватели, увлеченные новой темой, сами ищут пути для демонстрации возможностей искусственного интеллекта, формируют специальные задачи, разрабатывают творческие проекты (Малащенко, 2023). Однако если подобная практика станет массовой, возрастет потребность в методиках, учитывающих психологические, эстетические и технические аспекты обучения с использованием композиторских AI-средств.

Другая проблема – как оценивать результат, созданный при содействии искусственного интеллекта. В традиционной академической системе оценки композиции происходит анализ структуры, оригинальности, стилевого соответствия заданию и музыкальной выразительности. При этом преподаватель исходит из того, что все написано студентом вручную. С внедрением AI-систем необходимо разработать прозрачные критерии: какой процент музыки может быть сгенерирован, насколько важна оригинальность алгоритма, а насколько – авторский вклад в редактирование? (Степурко, 2022). Эти вопросы напрямую связаны с концепцией авторства. Творчество перестает быть исключительно человеческой деятельностью, обретая новое измерение, в котором границы между человеком и машиной становятся размытыми, но не исчезают вовсе.

Отдельный разговор – о различных культурных контекстах. Если в некоторых западных странах AI-инструменты уже широко используют в музыкальных школах и колледжах, то в иных регионах такие практики только начинают появляться (Погребняк, 2023). Это формирует разноскоростной процесс принятия технологий: где-то уже возникла высокая конкуренция на рынке цифровых образовательных платформ, а где-то по традиции преобладают ручные методы сочинения и живое общение у фортепиано или на теоретическом классе. Бывает, что студенты из более консервативной среды с любопытством

относятся к «машинным» методам, но не сразу понимают принципы работы нейросетей. Им нужно дополнительное время и старания педагога, чтобы снять «технологический барьер».

Тем не менее, общий вектор указывает на то, что доля AI-инструментов в музыкальном образовании будет расти. Специалисты сверхуровневых организаций, курирующих учебные программы, уже обсуждают, каким образом вносить изменения в стандарты подготовки музыкантов, педагогов и композиторов (Погребняк, 2023). Вопрос, опасаться ли при этом за уникальность творчества, вполне закономерен. Но, скорее, стоит адаптироваться к новой реальности, представляя ее не как угрозу, а как вызов и перспективу. История искусства учит, что новые технологии, будь то изобретение звукозаписи или синтезатора, сначала вызывают опасения, но затем становятся органичной частью музыкального ландшафта.

Расширяются и области, в которых AI-композиторы могут оказывать влияние. Например, создание образовательных игр, интерактивных методических пособий, систем автоматического анализаученических работ с рекомендациями. Раньше анализ студенческих заданий занимал у преподавателя много времени, теперь же алгоритмы могут помочь расшифровать большую часть рутинны. Однако нельзя обходиться без человеческой экспертной оценки: искусственная система способна указать на «ошибки» с формальной точки зрения, но не способна полностью учесть контекст, интенцию и художественный замысел (Слота, 2021). В итоге все как будто возвращает нас к тому же парадоксу: машина предоставляет колоссальный арсенал инструментов и экономит время, но именно человек должен принимать окончательное решение, строя творческую логику произведения.

Если все же попытаться сформулировать рекомендации для педагогов, они будут сводиться к тому, чтобы использовать AI именно в качестве отправной точки, вдохновляющего фактора. Например, есть подход, когда студенты должны придумать концепцию произведения, а затем дать алгоритму задание сгенерировать музыкальный фрагмент, соответствующий определенному образу илистилю (Лань, 2024). Далее наступает фаза активного редактирования и трансформации этого фрагмента: ученики изменяют фактуру, преобразуют ритмику, экспериментируют с тембрами. Учитель на каждом шаге объясняет, почему важно не терять единство и логику формы, как можно вычленить наиболее интересные идеи из сгенерированных. Подобная практика вовлекает студентов в процесс постоянного диалога с технологией и стимулирует их мыслить самостоятельно.

Другой эффективный метод – коллективная работа над композицией, когда каждый участник группы отвечает за определенный аспект. Кто-то формулирует тему, кто-то занимается гармонией, кто-то обогащает фактуру, а алгоритм «помогает» на разных этапах, предлагая варианты на выбор (Блок, 2021). Таким образом, каждый ученик учится использовать машину осмысленно, без слепого копирования. Регулярная дискуссия внутри группы поощряет развитие музыкального вкуса, учит слушать чужое мнение и обоснованно его оспаривать или принимать. Нередко студенты неожиданно обнаруживают, что у них есть скрытые таланты именно в области организации музыкальной структуры, хотя они считали себя «мелодистами». AI создает пространство для безопасного эксперимента, ускоряет процесс проб и ошибок, что помогает достичь результатов, которые без машины были бы получены лишь спустя долгие месяцы.

Однако самое важное в преподавании музыки остается неизменным: учитель должен растить в ученике индивидуальность, уважение к музыкальному наследию и стремление к подлинной выразительности. Если же AI начинает играть роль «протезирования» вместо развития реальных навыков восприятия, анализа и сочинения, возникает риск обесценивания самого понятия творчества (Байбикова 2021). Студент, привыкший к мгновенным результатам, не прочувствует глубины развития собственной идеи, а будет ждать, когда алгоритм сделает все за него. А такой путь ведет к деградации музыкальной среды, снижает уровень профессионализма, и в конечном счете отрицательно влияет на все культурное пространство.

В контексте философского осмысления парадокса креативности можно обратиться к представлению о том, что человеческое творчество в своей глубинной сути всегда останется уникальным. Никакая машина пока не способна полноценно «ощущать» страсть и эмоциональные переживания, которые в реальном времени проживает композитор. Поэтому автоматическая генерация

идей может имитировать стиль, но не сумеет воплотить тончайшие нюансы личного опыта (Рыбина, 2020). Тем не менее эта грань уже размылась до степени, когда вопросы о «машинном вдохновении» перестают звучать невероятно. Ведь нейросети способны «обучаться» миллионам образцов, что на каком-то уровне формирует иллюзию глубокого понимания музыкального языка. Однако пока никто не может дать однозначного ответа, можно ли считать такого рода деятельность истинно творческой в смысле сознательной целеполагания.

говорить о том, как этот парадокс проявляется во взаимодействии со студентом-композитором, то видно: он обретает в лице AI-моделей и педагогическую поддержку, и потенциальную ловушку. Поддержка в том, что ученик быстрее может найти нужную музыкальную мысль или проверить несколько вариантов аранжировки. Ловушка в том, что слишком легкая доступность материалов может нивелировать стремление к собственномуисканию, самостоятельному анализу и выработке индивидуальной манеры (Красильников, 2021). Учет этих двух сторон – задача образовательных учреждений и конкретных преподавателей, которые должны перестроить учебный процесс, чтобы избежать поверхностного отношения к музыке.

Некоторые исследователи предлагают включать в учебные планы специальные темы по этике использования AI в творчестве, обсуждать с учениками понятие намерения, душевного вклада, авторства, чтобы они умели выстраивать собственную позицию (Блок, 2023). Кроме того, большое значение имеет формирование проектной культуры, при которой студенты разрабатывают свои музыкальные проекты с элементами AI и представляют их публично, обосновывая художественную ценность. Публичная презентация стимулирует не просто копировать алгоритмический результат, а обдумывать, что и зачем было создано, какие вызовы и открытия сопровождали процесс. Так снимается ореол «волшебной кнопки» и к студенту возвращается ощущение ответственности за конечный продукт.

Наблюдения показывают, что многие учащиеся подходят к AI-композиции с искренней любознательностью, пытаются раздвинуть границы привычного слуха и ищут необычные способы выразить себя в музыке (Погребняк, 2023). Если учащиеся получают поддержку опытных педагогов, которые способны привить критический подход, то новые технологии становятся отличным полем для саморазвития. В таком ключе парадокс креативности приобретает положительную окраску: все, что на первый взгляд расценивается как угроза творчеству, на деле стимулирует формирование нового уровня осознанности в процессе сочинения.

Все указывает на то, что в ближайшие годы будут разрабатываться все более совершенные алгоритмы композиции, все глубже имитирующие человеческую манеру. Это влечет не только технические, но и важные методологические последствия. Учебные заведения, ориентированные на будущее, уже сейчас должны готовить преподавателей, способных эффективно работать с подобного рода инструментами, понимать их сильные и слабые стороны. В противном случае они могут столкнуться с непониманием студентов, которые уже вовсю пользуются цифровыми средствами, а преподаватели будут сопротивляться новым методам (Крылова, 2023). Примеров подобных конфликтов в истории немало, но обычно они заканчиваются принятием прогресса, пусть и с некоторыми оговорками.

Хотя существуют и апокалиптические сценарии, в которых искусственный интеллект полностью лишает человека роли в творческой деятельности, опыт показывает, что люди все равно стремятся к глубинному смыслу и индивидуальному выражению в искусстве. Музыка – это пространство внутренних переживаний, коллективной памяти, возможно, один из самых неуловимых видов художественной экспрессии (Слота, 2021). Никакой алгоритм не сможет заменить человеческое присутствие и живое восприятие, хотя и способен впечатляюще сымитировать внешние характеристики музыки. Следовательно, в образовании принципиально важно помнить о роли личного контакта, эмоционального обмена и непрерывного процесса самосовершенствования, который ничто не заменит.

Одно из ключевых преимуществ AI заключается в том, что он может решать рутинные задачи, высвобождая творческую энергию ученика. К примеру, программа способна скомпоновать нужный ритмический рисунок за доли секунды или обработать статистику использования различных интервалов в музыкальном фрагменте (Красильников, 2021). Такие операции иногда утомительны, особенно для новичков, и отвлекают от более существенных вопросов драматургии и идейного содержания. В этом

смысле AI действительно помогает человечеству преодолевать технические барьеры, приближает студента к настоящей творческой работе, если тот подходит к делу осознанно. Проблема лишь в том, чтобы пользователь не увлекся внешними эффектами и не забыл, что музыка – это не только набор формальных приемов, а прежде всего способ общения, эмоционального воздействия и самовыражения.

Парадокс креативности становится менее пугающим, если признать, что технология – это всего лишь инструмент, а художественные ценности остаются в человеческой сфере. Образование может использовать AI-композиторы, не теряя живого общения с учителем, который является проводником культуры. Мастера прошлого неоднократно сталкивались с проблемой механизации (например, введением метронома или распространением звукозаписи), но каждый раз в итоге обреталась новая почва для творческого поиска (Рыбина, 2020). И если AI сможет подтолкнуть обучение к новому формату, не подавляя индивидуальность, то у музыки будет еще больше шансов на многогранное развитие.

Процесс усвоения знаний о композиции, даже при наличии AI, остается тесно связанным с практикой исполнительства. Когда студент «прокручивает» сгенерированные алгоритмом звуковые фрагменты на инструменте, он параллельно развивается как музыкант, учится глубже чувствовать оттенки звучания. В этом смысле AI не отменяет ценности исполнения в реальном времени, а может даже способствовать повышению интереса к нему (Байбикова, 2021). К примеру, после прослушивания заготовки, созданной нейросетью, обучающиеся могут попытаться сыграть ее и обнаружить, что некоторые фразы плохо ложатся для рук пианиста или скрипача. Тогда возникает задача адаптации: приходится перестраивать фактуру, делать переработку, благодаря чему формируется более глубокое понимание инструментальных возможностей.

Створчество с AI наиболее плодотворно, когда студенты осознанно ставят перед собой цель исследовать музыкальные формы или звуковые ландшафты, а не просто получить готовое решение. Наиболее интересные результаты появляются, когда управляют алгоритмом, меняя вкладываемые данные (к примеру, стилистические примеры), параметры генерации (частота, плотность, гармоническая сложность) (Блок, 2021). Ученик постоянно испытывает азарт, но вместе с тем учится систематизировать результаты и проводить самооцен. Особую ценность в этом процессе имеет обмен мнениями в учебном коллективе, где каждый может открыть для себя новую грань AI-композиции.

Некоторые преподаватели отмечают, что внедрение AI-композиторов в учебные занятия стимулирует студентов обращать больше внимания на музыкальную форму. Ведь алгоритм легко варьирует мелодии и аккорды, а значит, опора на формальные принципы может стать базой для структурирования произведения. Вместе с этим важно, чтобы учащиеся не зацикливались только на форме, забывая о выразительном аспекте. Целью остается создание полноценного художественного образа, имеющего нечто, что коммуницирует со слушателем (Лань, 2024). Технические возможности должны помогать, а не заменять внутренний стержень композиции.

В случае академической музыки, использующей сложные структуры, AI-инструменты иногда даже облегчают задачу обучения контрапункту или сериальной технике. Студенты могут генерировать двуголосные или многоголосные фактуры, сразу проверяя на слух (или анализируя визуально), соответствуют ли они правилам стиля (Дубровский, 2024). При этом преподаватель подсказывает, что такое правило не является лишь слепым ограничением, оно исторически обусловлено и формировалось для достижения определенной эстетической цели. AI позволяет быстрее перебирать варианты, а студент, анализируя, приобщается к смысловому полю этой музыкальной системы.

Заключение

Полезно помнить, что во всех аспектах обучения музыке, будь то композиция, теория, исполнительство или аранжировка, остаются фундаментальные ценности: уважение к партитуре, интерес к различным эпохам, стремление к грамотному звуковедению. AI только ускоряет доступ к информации, но не способен сам по себе воспитать вкус и сформировать музыкально-эстетическую платформу (Погребняк, 2023). Как и в любой педагогической практике, все сводится к роли наставника и мотивации ученика. Если учитель видит в алгоритме дополнительный способ расширить кругозор

студентов, при этом заостряя их внимание на необходимости самостоятельного поиска и анализа, тогда можно говорить о продуктивном сочетании технологий и искусства.

Парадокс креативности в обучении музыке, связанный с композиторскими инструментами искусственного интеллекта, по существу отражает глубинное напряжение между традицией и инновацией. С течением времени система преподавания всегда испытывала волнения, меняясь акценты, вводились новые предметы и методы (Степурко, 2022) Однако музыка остается искусством, которое требует живых эмоций, смысловой наполненности и неповторимого авторского стиля. Современные AI-системы дают колоссальные возможности для ускорения и обогащения образовательного процесса, если не забывать о том, что цель обучения – сформировать самостоятельного творческого мыслителя, а не оператора технологических решений. Потенциал AI неисчерпаем, но в конечном итоге решающая роль остается за человеком, который интерпретирует, формирует идеи и придает им художественную ценность.

Список литературы

1. Байбикова Г.В. Психолого-педагогические аспекты развития аналитических способностей музыканта-исполнителя // Южно-Российский музыкальный альманах. 2021. № 1(42). С. 79-85.
2. Блок О.А. Интеллектуальное развитие обучающихся музыкантов в классах инструменталистов: личностно-творческий подход // Вестник Международного центра искусства и образования. 2021. № 6. С. 172-181.
3. Блок О.А. Проторительная концепция обучающихся музыкантов-исполнителей: аспекты анализа // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1(98). С. 148-150.
4. Дубровский В.В., Горбик Я.А. Изучение возможностей применения искусственного интеллекта в обучении музыке // Высшее образование сегодня. 2024. № 4. С. 74-79.
5. Красильников И.М. Эксперимент и художественное открытие в композиторском творчестве // Музыка и время. 2021. № 7. С. 3-7.
6. Крылова А.В., Шорникова А.В. Креативное мышление и креативные технологии как современная составляющая обучения музыкальным профессиям // Проблемы музыкальной науки. 2023. № 3. С. 140-149.
7. Лань Ян. Воззрения Аристотеля в контексте методологии педагогики музыкального исполнительства // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве: мат. конф. 2024. № 9. С. 619-624.
8. Ма К., Цой Ч. Роль классической музыки в развитии когнитивных способностей учащихся // Культура и цивилизация. 2024. Т. 14. № 1-1. С. 69-80.
9. Малащенко В.О., Антонова М.А., Ганова Т.В. Синтез музыки и изобразительного искусства в контексте формирования эстетики реализации проектов электронного музыкального исполнительства // Вестник Международного центра искусства и образования. 2023. № 2. С. 295-301.
10. Переверзева М.В. Перспективы применения искусственного интеллекта в музыкальной композиции // Проблемы музыкальной науки. 2021. № 1. С. 8-16.
11. Погребняк Г. Музыка как элемент экранного языка режиссера. Ч. 1. Серджио Леоне и Эннио Морриконе: создание музыкального образа как основы творческого tandem // Вестник Национальной академии управленческих кадров культуры и искусств. 2023. № 2. С. 123-128.
12. Погребняк Г. Музыка как элемент экранного языка режиссера. Ч. 2. Композиционные приемы Эннио Морриконе в моделях экранной режиссуры // Вестник Международного центра искусства и образования. 2023. № 3. С. 327-331.
13. Рыбина О.В. Музыка – искусство думать звуками (к вопросу анализа музыкальных произведений) // Культура в фокусе научных парадигм. 2020. № 10-11. С. 83-90.
14. Слота Н.В. Методы и приемы музыкально-сценического обучения будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки // Образование Луганщины: теория и практика. 2021. № 3(22). С. 67-73.

15. Степурко В. Синтез философско-эстетических и психологических нарративов в творчестве современных украинских композиторов // Искусствоведческие заметки. 2022. № 42. С. 83-88.

A study of the «paradox of creativity» of composing artificial intelligence tools in music teaching

Yang Zixuan

Master's student

Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russia

1577815925@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.03.2025

Accepted 16.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 02-79, 78-79

DOI 10.25726/q0686-9576-5036-f

EDN JKZRCR

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The article explores the «paradox of creativity» that arises when composing artificial intelligence (AI) tools in music education. On the one hand, AI algorithms open up unprecedented learning opportunities: they accelerate the creation of musical sketches, provide access to extensive databases of stylistic patterns, and stimulate experimentation. On the other hand, there is a risk of automating the creative process, leading to dependence on template solutions, reducing motivation for deep analysis and erosion of the author's personality. The author analyzes pedagogical methods of integrating AI into the educational process, emphasizing the need for a balance between technological innovation and preserving the fundamental principles of music education. The materials and methods section examines the machine learning algorithms (neural networks, generative models) underlying AI composers and their historical context in pedagogy, traditionally based on imitation. The results of the study reveal a twofold effect: AI optimizes routine tasks (harmonization, arrangement), but requires a well-thought-out implementation methodology to prevent superficial assimilation of the material. The discussion focuses on the role of the teacher in the formation of critical thinking, authorial responsibility and conscious interaction with algorithms. Ethical dilemmas (copyright, «the illusion of simplicity») and psychological risks («trust in the machine», suppression of intuition) are raised. The conclusions point to the inevitability of the growing role of AI in education, but emphasize that success depends on the system integration of tools as «catalysts for creativity» rather than replacing the human element. The key conditions are recognized as the preservation of traditional methods, the development of digital culture of students and the revision of pedagogical standards for the training of teachers who are able to combine technological literacy with deep musicological knowledge. The paradox of creativity is resolved through synergy, where AI serves as a resource for expanding artistic search, rather than a threat to genuine creativity.

Keywords

paradox of creativity, AI-composers, music education, pedagogical methods, copyright.

References

1. Baibikova G.V. Psychological and pedagogical aspects of the development of analytical abilities of a musician-performer // South Russian musical almanac. 2021. № 1(42). pp. 79-85.
2. Blok O.A. Intellectual development of musicians studying in instrumentalists' classes: a personal and creative approach // International Center for Art and Education Bulletin. 2021. № 6. pp. 172-181.
3. Blok O.A. The repetitive concept of trained performing musicians: aspects of analysis // The world of science, culture, and education. 2023. № 1(98). pp. 148-150.
4. Dubrovsky V.V., Gorbik Ya.A. Exploring the possibilities of using artificial intelligence in music teaching // Higher education today. 2024. № 4. pp. 74-79.
5. Krasilnikov I.M. Experiment and artistic discovery in composer's work // Music and time. 2021. No. 7. pp. 3-7.
6. Krylova A.V., Shornikova A.V. Creative thinking and creative technologies as a modern component of teaching musical professions // Problems of musical science. 2023. № 3. pp. 140-149.
7. Lan Ya. Aristotle's Views in the context of the methodology of pedagogy of musical performance // Intercultural interaction in the modern musical and educational space: mat. of the conf. 2024. № 9. pp. 619-624.
8. Ma K., Qu C. The role of classical music in the development of cognitive abilities of students // Culture and civilization. 2024. Vol. 14. № 1-1. pp. 69-80.
9. Malashchenko V.O., Antonova M.A., Ganova T.V. Synthesis of music and fine art in the context of the formation of aesthetics of electronic musical performance projects // International Center for Art and Education Bulletin. 2023. № 2. pp. 295-301.
10. Pereverzeva M.V. Prospects for the use of artificial intelligence in musical composition // Problems of musical science. 2021. № 1. pp. 8-16.
11. Pogrebnyak G. Music as an element of the director's screen language. Part 1. Sergio Leone and Ennio Morricone: creating a musical image as the basis of a creative tandem // National Academy of Management Personnel of Culture and Arts Bulletin. 2023. № 2. pp. 123-128.
12. Pogrebnyak G. Music as an element of the director's screen language. Part 2. Compositional techniques of Ennio Morricone in screen directing models // International Center for Art and Education Bulletin. 2023. № 3. pp. 327-331.
13. Rybina O.V. Music is the art of thinking in sounds (on the issue of analyzing musical works) // Culture in the focus of scientific paradigms. 2020. № 10-11. pp. 83-90.
14. Slota N.V. Methods and techniques of musical and scenic education of future music teachers in the process of professional training // Education of Luhansk region: theory and practice. 2021. № 3(22). pp. 67-73.
15. Stepurko V. Synthesis of philosophical, aesthetic and psychological narratives in the works of modern Ukrainian composers // Art history notes. 2022. № 42. pp. 83-88.

Методологические подходы к интеграции русского оперного репертуара в учебные программы китайских музыкальных вузов: преодоление языковых и технических барьеров

Аокунь Ли

Аспирант

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

1587336251@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.03.2025

Принята 24.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 377-04

DOI 10.25726/c1105-6502-6299-z

EDN HZTMON

BAK 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.NA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В свете активного развития международных связей в сфере музыкального образования и углубления культурного обмена между Россией и Китаем, системное включение русского классического оперного репертуара в учебные планы китайских музыкальных вузов становится все более актуальным. Настоящая статья как раз посвящена созданию методологической модели, которая не только теоретически обоснована, но и нацелена на практику. Ее ключевая цель – помочь китайским студентам преодолеть специфические трудности, возникающие при изучении русской оперы (от языковых барьеров до технических проблем (диапазон, выносливость, стилистическая интерпретация). Анализ программ ведущих вузов Китая и России позволил выявить пробелы в китайской системе подготовки и отсутствие целостного подхода к освоению русского оперного репертуара. В ответ на это предлагается интегративная методологическая модель. В ее основе лежит синтез нескольких подходов (интегрированного, коммуникативно-деятельностного, ступенчатого, контекстуально-культурологического и междисциплинарного). Разработанный учебно-методический план строится с учетом индивидуального уровня студента, адаптирует репертуар по сложности и обеспечивает слаженную работу преподавателей вокала, русского языка и сценического мастерства. В статье визуально представлены ключевые элементы этой модели, включая этапы ее реализации и взаимодействие всех компонентов. Научная новизна работы состоит в переходе от разрозненных методов к системной организации обучения, которая учитывает междисциплинарные аспекты вокальной подготовки в иноязычном контексте. Практическая ценность заключается в том, что предложенная модель может служить основой для разработки или обновления образовательных программ, создания элективных курсов и методических пособий для китайских консерваторий. В заключение намечены перспективы дальнейшей работы: апробация модели в pilotных вузах, подготовка педагогов нового типа и разработка специализированных учебных материалов.

Ключевые слова

русская опера, музыкальное образование в КНР, вокальное обучение, языковые барьеры, методика РКИ, межкультурная педагогика, интегрированный подход, репертуарная политика.

Введение

Глобализация музыкального образования, сопровождающаяся активным культурным обменом и взаимным обогащением педагогических традиций, превращает интернационализацию учебных программ музыкальных вузов в неотъемлемую черту современности. Освоение классического оперного наследия разных школ играет ключевую роль в формировании универсального, технически оснащенного и культурно эрудированного певца. Русская классическая опера (РКО), признанная во всем мире за свою глубину, драматизм и высочайшие технические требования (Кизин, 2020), занимает здесь особое место. Ее изучение помогает китайским студентам расширять исполнительский диапазон, развивать музыкальную выразительность и глубже понимать масштабные вокально-сценические формы (Ли, 2022; Ду, 2021). Интерес к русской вокальной школе и репертуару в Китае имеет давнюю историю и продолжает нарастать, что отражает общие тенденции взаимодействия музыкальных культур наших стран (Дань, 2015; Чжао 2024; Ли, 2021).

Однако, системное включение русского оперного репертуара в учебные планы китайских консерваторий сталкивается с серьезными недоработками, как отмечают исследователи (Юэ, 2023; Шалаева, 2020; Яо 2015). Главной трудностью был и остается языковой барьер. Сложная фонетика и грамматика русского языка, столь отличного от китайского, создают студентам препятствия в точном произношении, понимании текста и передаче смысловой и эмоциональной глубины произведения (Шалаева, 2020). Нехватка лингвистической подготовки требует дополнительных усилий и времени, которые часто не заложены в стандартные программы.

Не менее значимы технические сложности, связанные со спецификой РКО. Сочинения русских композиторов предъявляют исключительно высокие требования к силе голоса, выносливости, диапазону, тембровой гибкости и владению разными вокальными техниками (Кизин, 2020; Ли 2022;). Эти требования могут не соответствовать текущему уровню подготовки некоторых китайских студентов или особенностям развития их голосового аппарата. Ситуацию усугубляют институциональные ограничения, проявляющиеся в нехватке часов, или, что критически важно, в отсутствии научно обоснованных методик включения и освоения РКО с учетом китайской образовательной специфики и описанных проблем (Чжао 2024; Ма, 2023). Существующие практики часто оказываются разрозненными и зависят от личной инициативы отдельных преподавателей (Цай 2025; Юань 2019; Чжан, 2018).

Подобные несовершенства в образовательной системе, делают особенно актуальным поиск системного решения. Недостаточно эпизодически обращаться к русским ариям; необходима разработка научных основ для проектирования учебных программ, причем, как основных, так и элективных курсов и, конкретных методик преподавания. Они должны целенаправленно обеспечивать эффективное освоение РКО китайскими студентами. Только системный подход позволит превратить существующие сложности в осознанные учебные задачи и достичь главной цели: сформировать у студентов профессиональные вокальные компетенции и глубокое понимание русской оперной традиции (Ду, 2021; Командышко, 2022). Поэтому, цель данной работы состоит в разработке и теоретической обоснованности комплекса методологических подходов для включения русского оперного репертуара (РКО) в программы китайских музыкальных вузов.

Для ее достижения, в исследовании решаются важные задачи. Во-первых, проведен сравнительный анализ типовых учебных программ по вокалу в ведущих китайских (Бао, 2021; Чжан, 2018) и российских вузах (Кизин, 2020; Командышко, 2022; Егорова, 2021). Он сосредоточен на подходах к включению РКО, объемах изучаемого материала и принципах его освоения. Во-вторых, опираясь на существующие исследования (Ду, 2021; Шалаева, 2020; Юэ, 2023) и педагогический опыт, нужно выявить и классифицировать основные проблемы, с которыми сталкиваются китайские студенты. К ним относятся языковые сложности (фонетика, грамматика, понимание интонации и смысла) и технические аспекты (исполнительские требования, особенности голосообразования, стилистика) на разных этапах работы с РКО. В-третьих, обосновать и интегрировать релевантные методики из смежных областей: музыкальной педагогики и вокальной методики (Ду, 2021), лингводидактики и преподавания РКИ (Шалаева, 2020), культурологии и межкультурной коммуникации (Ли 2022; Чжао, 2024). Наконец, на основе полученных данных предложить модель (или систему принципов) включения РКО в учебные

планы. Эта модель должна включать этапность освоения материала, методы преодоления барьеров, критерии отбора репертуара и рекомендации по распределению учебного времени.

Научная новизна исследования заключается в создании комплексной методологии интеграции РКО, которая позволит, системно решает проблему языковых и технических барьеров уже на этапе проектирования курсов. Новизна проявляется в синтезе подходов из музыкальной педагогики, лингводидактики (РКИ) и теории межкультурной коммуникации, специально адаптированных к задачам освоения сложного вокально-сценического репертуара в иноязычной среде (Ду, 2021; Шалаева, 2020; Яо, 2015).

Вклад в решение проблемы включает:

1. Критический анализ, выходящий за рамки простой констатации, поскольку содержит систематизацию языковых, технических и институциональных трудностей в учебных программах и практике китайских вузов как объектов для методологического воздействия.
2. Разработку авторской модели интеграции РКО, обеспечивающей взаимосвязанную лингвистическую, вокально-техническую и культурно-интерпретационную подготовку студентов.
3. Конкретные предложения по модификации учебных планов и содержания курсов (вокал, камерное пение, оперный класс, языковые модули), направленные на реализацию предложенной методологии и обеспечение преемственности в освоении РКО.

Материалы и методы исследования

В качестве эмпирической базы использовались официальные учебные планы и программы дисциплин «академический вокал», «оперный класс», «камерное пение», а также «иностранный язык для музыкантов». Эти материалы были собраны из ведущих китайских консерваторий, включая Центральную консерваторию музыки в Пекине, Шанхайскую консерваторию и Сычуаньскую консерваторию. Для сравнения были привлечены аналогичные программы Санкт-Петербургской, Московской и Новосибирской консерваторий. Анализ данных документов сочетался с изучением научной литературы по музыкальной педагогике, межкультурной адаптации (Чжао, 2024), лингводидактике и методике преподавания РКИ в контексте вокальной и сценической подготовки (Шалаева, 2020; Ду, 2021).

Методологическая работа выстроена на трех взаимосвязанных этапах. Первоначально был применен сравнительно-сопоставительный анализ учебных программ. Это позволило выявить существенные различия в объемах изучаемого материала, структуре курсов и их содержательном наполнении, а также оценить степень присутствия русскоязычного репертуара и уровень подготовки к его освоению (Бао, 2021; Ма, 2023). Дополнительно учитывались параметры распределения учебного времени, наличие специальных модулей по РКИ и соотношение теоретических занятий с практическими формами обучения. Затем, аналитический обзор существующих методических подходов к обучению вокалу и профессионально-ориентированному преподаванию иностранных языков. Этот этап оказался важным и, прогнозируемо, дал возможность систематизировать ключевые принципы, лежащие в основе музыкально-педагогической, лингводидактической и культурологической работы (Ду, 2021; Ли, 2018; Командышко, 2022).

На заключительной стадии было осуществлено моделирование авторской системы интеграции РКО в образовательную среду китайских вузов. Основываясь на результатах предшествующего анализа, были сформулированы принципы, которые учитывают фонетические и артикуляционные сложности, с которыми сталкиваются китайские студенты при работе с русским текстом, а также требования, присущие самому русскому репертуару. К последним относятся, например, необходимость владения техникой драматического пения и его гибкое управление (Кизин, 2020; Цай 2025).

В качестве основного формализованного метода выступило педагогическое моделирование. Оно предусматривает создание системы подготовки, объединяющей три ключевых пласти: лингвистический (введение в фонетику и интонационные особенности русской речи), вокально-технический (адаптация методик работы с регистровым балансом и дыхательной опорой) и интерпретационно-культурологический (работа над смысловым содержанием и образной сферой арий с обязательным учетом их культурных коннотаций).

Для проверки теоретической модели на последующем этапе планируется проведение экспертного анкетирования. В нем примут участие преподаватели из китайских вузов, что позволит оценить и уточнить практическую применимость предложенной схемы.

Такой всеобъемлющий подход не только помог выявить существующие препятствия, но и превратил их в структурные элементы новой обучающей системы, обеспечивая прочную методологическую основу для разработки и внедрения специализированных курсов по русской опере в учебные программы китайских высших музыкальных учебных заведений.

Результаты и обсуждение

Проведенное теоретико-методологическое и сравнительно-сопоставительное исследование позволило выявить комплекс взаимосвязанных языковых и технических проблем, затрудняющих эффективное включение РКО в учебный процесс китайских вузов. Эти препятствия имеют разноуровневый характер и проявляются на всех этапах подготовки вокалиста, начиная с начального обучения и заканчивая сценическим воплощением партии.

Языковые трудности выступают как один из наиболее фундаментальных и устойчивых факторов. По мнению Воуба В. Г. и Ли Чуньин, «студенты из Китайской Народной Республики более тяготеют к решению технических задач в ущерб художественной стороне процесса, что объяснимо недостаточным знанием русского языка, являющегося препятствием в проникновение смысла литературного текста; следствием являются затруднения в интерпретации художественного образа изучаемого вокального произведения, выраженного, в том числе, в интонационных погрешностях исполнения» (Ли, 2022). На фонетическом уровне ключевая проблема заключается в глубоком различии артикуляционных укладов китайского и русского языков. Студенты сталкиваются с серьезными сложностями при воспроизведении звуков, отсутствующих в их родном языке: сочетаний звонких согласных, редуцированных гласных, оппозиции твердости-мягкости, а также специфики русского словесного ударения (Павлова, 2023). Они становятся особенно критичными в вокальных условиях, потому что артикуляция должна быть неразрывно связана с вокальной опорой и координацией дыхания. Лексический барьер проявляется в острой нехватке у студентов владения профессиональной русскоязычной вокально-музыкальной терминологией, что затрудняет понимание ремарок в нотах, указаний дирижера и, что особенно важно, смысла самих текстов, нередко представленных в архаизированной форме (например, в операх М.И. Глинки или А.С. Даргомыжского) (Юань, 2019).

Грамматические сложности, в свою очередь, выражаются в проблемах с пониманием синтаксических конструкций и логико-интонационного членения фраз, что абсолютно необходимо для верной драматургической интерпретации вокального текста (Шалаева, 2020). Недостаточное понимание падежной системы и видовременных форм русских глаголов препятствует точному постижению авторского замысла и его адекватной сценической передаче. Наиболее интегративную проблему представляет интонационно-смысловый уровень. Студенты не только с трудом улавливают эмоциональные нюансы, заложенные в русской речи, но и не могут органично воплотить их в рамках создаваемого музыкально-сценического образа (Егорова, 2021).

Параллельно с языковыми выявлены значительные технические пробелы, напрямую обусловленные спецификой самого русского классического оперного репертуара (РКО). Большинство произведений – это арии высокой степени сложности, предъявляющие к исполнителю серьезные требования. Например, развитый диапазон (часто превышающий две октавы), устойчивую дыхательную поддержку, гибкость, а также владение разнообразными техниками (Кизин, 2020). Для студентов, особенно на начальных курсах, эти требования оказываются чрезмерными. Наибольшие трудности вызывает необходимость исполнять длинные фразы с сохранением опоры и четкой дикции, а также контролировать силу звука при переходах между регистрами (Ли, 2022). На продвинутом уровне, хотя чисто технические сложности могут уменьшаться, без целенаправленной методической подготовки остается нерешенной ключевая проблема - достижение стилистической аутентичности исполнения.

Исследование подтвердило, что выявленные трудности не существуют изолированно. Языковые и технические тесно переплетены и взаимно усиливают друг друга. Ошибки в произношении неизбежно

ведут к снижению артикуляционной четкости и нарушению дыхательно-фразировочной структуры. Это, в свою очередь, негативно сказывается на точности передачи музыкально-образного содержания произведения. Следовательно, решение проблемы требует принципиально междисциплинарного подхода, где задачи вокально-технической и языковой подготовки решаются не разрозненно, а совместно и целенаправленно в рамках единого процесса.

Сравнительный анализ учебных программ ведущих китайских и российских консерваторий выявил существенные структурные различия в преподавании РКО. В России русский оперный репертуар занимает центральное место в таких дисциплинах, как «Оперный класс» и «Специальность». Он глубоко интегрирован в работу над речью и сценическим движением (Командышко, 2022). Этому способствует четкая система отбора репертуара, принцип последовательного усложнения материала и постоянное взаимодействие с концертмейстером и педагогом по сценической речи. В китайских вузах ситуация иная. Работа с РКО носит, скорее, эпизодический характер. Отсутствует единая стратегия его интеграции, выбор произведений часто зависит от личной инициативы преподавателя, а сама практика обычно ограничивается рамками камерного пения или факультативных занятий (Цай, 2025).

Количество учебных часов, выделяемых на освоение иностранного оперного репертуара в Китае, как правило, недостаточно для формирования устойчивых навыков. Критически важным упущением является отсутствие дисциплин, которые бы напрямую координировали вокальную и языковую подготовку студента. Нередко учащиеся вынуждены работать лишь с фонетической транскрипцией, не имея доступа к подстрочным переводам или контекстуальным комментариям. Это серьезно затрудняет развитие необходимой исполнительской выразительности.

На основе анализа выявленных барьеров и существующей образовательной практики был разработан и теоретически обоснован комплекс методологических подходов. Он синтезирует достижения смежных областей: музыкальной педагогики, лингводидактики и теории межкультурной коммуникации. Наиболее продуктивным представляется интегрированный подход. Его суть заключается в объединении языковой, вокально-технической и интерпретационной подготовки в рамках единого учебного модуля. Такая структура позволяет естественным образом выстраивать связи между пониманием текста, музыкальной фразировкой и драматургическим действием. Конкретным примером может служить модель условного курса «Русская опера: язык и исполнительство», где в совместной работе участвуют преподаватели вокала, русского языка и концертмейстеры.

Особую роль в этой системе играет коммуникативно-деятельностный подход, хорошо зарекомендовавший себя в методике РКИ. Он фокусируется на реальных практических задачах певца, например, понимать указания режиссера, глубоко интерпретировать текст, передавать авторский замысел через интонационно-смысловую структуру речи (Чжао? 2024). Эффективной формой работы на занятиях может стать «вокальный разбор текста». В рамках этого подхода студенты сначала детально анализируют речевые модели арий (синтаксис, ритм, интонацию и типы речевых актов) и только после этого, переходят к собственно музыкальной работе над произведением.

Для преодоления вышеизложенных сложностей предлагается принцип ступенчатости (постепенное наращивание сложности материала). Обучение начинается с адаптированных фрагментов, например, романсов П.И. Чайковского и Н.А. Римского-Корсакова, снабженных подстрочными переводами и фонетической транскрипцией. Лишь после их освоения студенты переходят к полноценным оперным ариям. На начальном этапе основное внимание уделяется постановке произношения и усвоению устойчивых речевых моделей, а элементы сценической интерпретации подключаются позднее. Такой постепенный переход помогает минимизировать когнитивную и вокальную перегрузку, особенно характерную для первых этапов обучения (Ma, 2023).

Не менее важен контекстуально-культурологический подход. Его суть заключается в изучении оперы как целостного культурного явления, а не просто музыкального текста на одно выступление (Цзун, 2023). Студенты знакомятся с историко-социальным фоном эпохи создания произведения, биографией композитора и либреттиста, философскими течениями того времени. Сопоставление русских культурных кодов с китайскими аналогами раскрывает глубинные смыслы произведения и способствует более осмысленному, проникновенному исполнению (Чжао 2024).

Ключевым элементом является междисциплинарная координация. Она предполагает тесное взаимодействие преподавателей вокала, русского языка, сценического движения и музыкальной стилистики. Для реализации этого на практике предлагается внедрить специализированный модуль «Основы русского оперного репертуара» в существующий курс «Оперный класс» и разработать, а потом и плавно ввести элективный курс «Русский язык для вокалистов», фокусирующийся именно на языковых потребностях будущих исполнителей (терминология, фонетика пения, понимание либретто).

Отбор репертуара, в данном фокусе, должен базироваться на трех критериях: педагогической ценности, вокально-технической доступности для китайских студентов и культурной значимости. На начальном уровне, как упомянуто ранее, рекомендуются романсы и совсем небольшие арии П.И. Чайковского и Н.А. Римского-Корсакова.

Средний этап уже может включать ключевые сцены из «Евгения Онегина» или «Царской невесты». На продвинутом уровне осваиваются сложные фрагменты из опер типа «Бориса Годунова» или «Князя Игоря». Нужно понимать, что успешная реализация этой системы требует институциональной поддержки, включая перераспределение учебных часов с акцентом на интеграцию языковой подготовки в вокальные дисциплины и обновление программных документов (Яо, 2015).

Для наглядного представления разработанной системы создана специальная таблица (табл. 1). В ней детально отражена поэтапная структура интеграции русского оперного репертуара (РКО) в учебный процесс китайских консерваторий. Таблица учитывает как языковые, так и вокально-технические барьеры и демонстрирует:

1. Распределение учебных задач по уровням подготовки;
2. Рекомендуемые типы репертуара для каждого этапа;
3. Формы взаимодействия преподавателей разных специальностей.

Таблица 1. Модель ступенчатой интеграции русского оперного репертуара в программу подготовки вокалистов

Стадия	Цели и задачи	Тип репертуара	Языковая поддержка	Вовлеченные преподаватели	Формы занятий
Начальный курс)	Адаптация к фонетике, артикуляции и простым структурам	Русские романсы, отрывки из арий (адаптированные), песни Глинки, Чайковского	Подстрочник, транскрипция, фонетический тренинг	Педагог по РКИ, преподаватель вокала, концертмейстер	Индивидуальные уроки, фонетические тренинги, чтение текста вслух
(Средний (2 курс)	Развитие устойчивых вокально-речевых связей, освоение фразировки	Камерные сцены, ансамбли, небольшие арии (напр. «Татьяна» из «Евгения Онегина»)	Работа с оригиналом, синтаксический и интонационный разбор	Преподаватель вокала и РКИ, консультант по сценической речи	Оперный класс, вокально-речевая лаборатория
(Заданный (3-4 курс)	Сценическая реализация, стилистическая и драматическая интерпретация	Полноценные партии, ансамбли из опер Мусоргского, Римского-Корсакова, Прокофьева	Работа с оригинальными либретто, культурологический анализ	Вся команда: вокал, русский язык, стилистика, режиссура	Постановочный класс, ансамблевая работа, спектакли

Эта таблица служит наглядным практическим инструментом для проектирования курсов и планирования учебной нагрузки в рамках междисциплинарной модели.

Главный посыл заключен в понимании, что использование изолированных методов, будь то отдельные уроки языка или вокальные тренинги, не дает стабильных результатов именно потому, что проблемы при работе с РКО взаимосвязаны. Например, ошибки в произношении у студента напрямую ухудшают качество звука и динамическую выразительность пения. В то же время непонимание смысла текста сводит на нет всю драматическую убедительность исполнения (Шалаева, 2020; Ду, 2021). Поэтому, только интегрированный подход, объединяющий одновременную работу над языком, вокальной техникой и стилем, обеспечивает непрерывность и целостность подготовки вокалиста к исполнению русской оперной арии.

Ключевым элементом представленной модели стал коммуникативно-деятельностный подход, заимствованный из методики преподавания РКИ (русского как иностранного). Он создает содержательную мотивацию у учащихся. Практика показывает, что выполнение вокально-речевых заданий, максимально приближенных к реальной сценической работе, таких как расшифровка дирижерских жестов, анализ либретто или репетиции с партнером, помогает усвоить лексику и грамматику прочнее, чем стандартные упражнения (Шалаева, 2020). Это важно при ограниченном учебном времени, поскольку целью является не абстрактное знание языка, а овладение профессионально значимыми навыками, порой тесной связанными с философскими науками.

Также, особое значение имеет ступенчатое построение обучения. Оно решает проблему перегрузки студентов на старте и позволяет постепенно адаптироваться к усложняющимся речевым и вокальным задачам. Движение от адаптированных отрывков к полным оперным партиям снижает тревожность, позволяет видеть собственный прогресс, укрепляет мотивацию и создает ощущение логичной, понятной системы обучения (Ma, 2023).

Контекстуально-культурологический компонент обеспечивает глубину интерпретации произведений. Русская опера часто основана на исторических, философских или фольклорных сюжетах (Лю, 2022). Незнание культурного фона ведет к поверхностным трактовкам, смысловым ошибкам и сценическим штампам. Поэтому, углубленное изучение контекста произведения (например, истории, стоящей за «Пиковой дамой» П. И. Чайковского или «Борисом Годуновым» М. П. Мусоргского), помогает студенту найти убедительные художественные и личностные основания для своей роли (Чжао 2024).

Объединение всех этих подходов в единую междисциплинарную модель создает эффект синergии, взаимно дополняя и усиливая друг друга. Это и есть главная ценность предлагаемого синтеза. Работа над речью напрямую улучшает вокальную артикуляцию, анализ драматургии помогает осознанно управлять дыханием и динамикой, а погружение в культурный контекст наполняет музыкальную форму подлинными эмоциями. Такого результата невозможно достичь просто добавлением отдельных факультативов или увеличением часов по вокалу без согласования с другими учебными дисциплинами.

С точки зрения построения учебного процесса, предложенная модель имеет несколько важных преимуществ. Во-первых, это системность. Преодоление типичных ошибок заложено в основу программы с самого начала, а не зависит от усилий отдельных преподавателей. В отличие от разрозненных или факультативных подходов, где каждый решает проблему по-своему, здесь язык, вокал и культура объединены в единое методическое поле. Это обеспечивает стабильность и предсказуемость результатов обучения, что крайне важно для масштабирования программ (Командышко, 2022).

Во-вторых, модель практически реализуема. Ее ключевые элементы (интеграция курсов, постепенный подбор репертуара, использование транскрипций на начальном этапе) не требуют полной перестройки учебного заведения. Их можно внедрить в существующую структуру при условии координации усилий на уровне кафедры, делая модель адаптивной и применимой для разных китайских музыкальных вузов.

В-третьих, она обладает высоким потенциалом эффективности, поскольку одновременно развивает вокальные и лингвокультурные навыки – именно те компетенции, которые сегодня считаются главнейшими для подготовки певца высокого международного уровня (Ду, 2021; Ли 2022). Студентам нужно повторять, что изучение оперного текста в оригинале не только совершенствует исполнительское

мастерство, но и формирует способность к межкультурной интерпретации, столь необходимую для их международной карьеры.

Однако, внедрение модели, вероятно, столкнется с определенными трудностями, прежде всего организационными и, прежде всего, на раннем этапе. Создание интегрированного модуля потребует согласования расписаний, распределения нагрузки между преподавателями разных кафедр, синхронизации целей и критериев оценки. Решение потребует от вузов слаженной работы и четкой образовательной политики. Кадровый сложен, так как не все вузы располагают преподавателями, способными работать на стыке вокала, лингвистики и сценического мастерства. Потребуется либо переподготовка кадров, либо формирование новых кафедральных команд, что может встретить сопротивление из-за инерционности образовательной системы (Бао, 2021).

К практическим сложностям внедрения относится недостаток специальных учебных материалов, адаптированных именно для китайских студентов. Речь идет о фонетических транскрипциях, подстрочных переводах, видеоуроках и методических пособиях, учитывающих особенности их аудитории. Большинство доступных сейчас ресурсов созданы по европейским образцам и потому не всегда подходят в полной мере.

Еще один важный аспект кроется в мотивации. Далеко не все студенты сразу видят ценность изучения русской оперы, и не все директора заведений готовы вкладывать ресурсы в это направление. Перед этим следует демонстрировать эффективность и востребованность предлагаемого подхода.

Важно подчеркнуть, что альтернативные решения, например, просто увеличить количество часов по вокалу или добавить факультатив по русскому языку в условиях китайских музыкальных вузов, почти всегда не дают нужного результата. Главная причина заключается в отсутствии методической связи между этими элементами. Студент, изучающий язык отдельно от вокала, не сможет эффективно применить свои знания при разборе сложной оперной арии. Только интеграция создает необходимые перекрестные связи в учебном опыте, позволяя знаниям работать вместе (Юэ, 2023).

Теоретическая ценность предложенной модели – в ее вкладе в развитие принципов проектирования учебных программ для музыкального образования. Впервые разработана система, ориентированная не только на сиюминутный результат отдельного занятия или мастер-класса, но на трансформацию всей образовательной траектории будущего вокалиста в условиях межкультурного взаимодействия. Практическая же значимость модели в том, что она служит конкретным руководством к действию для кафедр, деканатов и методических объединений китайских музыкальных вузов. Она предлагает не абстрактные идеи, а четкие рекомендации по организации, подбору репертуара, распределению времени и формированию преподавательских команд.

Заключение

Исследование выявило и системно описало ключевые препятствия, мешающие полноценному включению русского оперного репертуара в обучение китайских вокалистов. Студенты сталкиваются со значительными языковыми трудностями при работе с оперными текстами. Выявленные проблемы усугубляются техническими требованиями самого русского классического оперного репертуара (РКО): широким диапазоном, высокой нагрузкой на дыхание, необходимостью владения кантиленой, речитативом и стилистической точностью. Языковые и технические трудности тесно связаны, усиливая друг друга и создавая замкнутый круг. Разорвать его можно только с помощью продуманного и скоординированного педагогического подхода.

В качестве решения разработана комплексная методологическая модель. Она объединяет пять взаимодополняющих подходов, создающих целостную педагогическую систему. Интегрированный подход сочетает работу над языком, вокальной техникой и интерпретацией в одном учебном модуле. Коммуникативно-деятельностный подход повышает мотивацию, связывая изучение языка с реальными сценическими задачами и работой над текстом. Ступенчатость в освоении репертуара помогает избежать перегрузки на старте. Контекстуально-культурологический подход обогащает интерпретацию, а междисциплинарность позволяет привлекать к обучению разных специалистов (вокалистов, лингвистов, концептмейстеров) в рамках единого процесса.

На основе этой методологии предложена конкретная модель интеграции РКО в китайские учебные программы. Она включает введение такого модуля, как «Основы русского оперного репертуара» в основные курсы, обновленный предмет «Русский язык для вокалистов», налаживание взаимодействия между кафедрами, принципы отбора репертуара по сложности и ценности, а также рекомендации по выделению часов на междисциплинарную подготовку. Это дает практический ответ на задачу разработки реалистичного подхода к включению русской оперы в обучение.

Анализ подтверждает ключевой вывод: разрозненные меры, вроде простого увеличения часов вокала или факультативов по языку, попросту неэффективны. Они не решают связанные между собой проблемы и лишь распыляют ресурсы. Качественное и долгосрочное включение РКО в подготовку китайских певцов требует перестройки учебных планов.

Дальнейшая работа должна начаться с апробации модели в试点ных вузах Китая. Это позволит проверить эффективность решений на практике, учесть нюансы внедрения и адаптировать модель к разным условиям. Крайне важно создать специализированные учебные материалы: хрестоматии, транскрипции, мультимедийные пособия и практикумы по оперному тексту, рассчитанные именно на китайских студентов. Лишь такие совместные усилия помогут создать устойчивую образовательную среду, в которой русский оперный репертуар станет естественной, а не чужеродной частью профессионального роста современного вокалиста.

Список литературы

1. Бао Н. Текущее состояние и некоторые специфические особенности развития вокального обучения в китайских педагогических университетах // Бюллетень международного центра «Искусство и образование». 2021. № 4. С. 369-380.
2. Дань Х. Взаимосвязь вокального искусства Китая и России // Дом театра. 2015. № 22. С. 50-51.
3. Ду Х. Современная концепция вокального образования в КНР в свете российских и китайских научно-методических достижений: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2021. 25 с.
4. Егорова Ю.Р. О природе слова в искусстве и философии // Евразийский юридический журнал. 2021. № 4(155). С. 482-484.
5. Командышко Е.Ф, Надолинская Т.В. Трансформация системы музыкального образования в России и Китае в контексте глобализации и медиатизации // КПЖ. 2022. № 2(151). С. 13-18.
6. Кизин М.М. Русская школа пения как феномен национальной музыкальной культуры: дисс. ... д-ра искусствоведения. М., 2020. 43 с.
7. Ли Л. История формирования, состояния и перспективы развития европейской оперы в Китае // Искусство и образование. 2021. № 1(129). С. 28-30.
8. Ли С. Исследование мысли и практики преподавания вокальной музыки Чжоу Сяояня: дисс. ... магистра педагог. Сянтань: Хунаньский университет науки и технологий, 2018. 40 с.
9. Ли С. Феномен русской классической вокальной школы в контексте развития вокальных традиций Китая // Вестник КазГУКИ. 2022. № 3. С. 201-206.
10. Ли Ч., Воуба В.Г. Ассоциативные связи как средство освоения вокальных произведений китайскими студентами-бакалаврами: технология исследования // Человеческий капитал. 2022. № 12-1(168). С. 162-167.
11. Лю И. Влияние культурно-образовательных каналов на развитие китайского вокального искусства в XX веке // Вестник музыкальной науки. 2022. № 4. С. 204-214.
12. Ма Х. Становление системы подготовки вокалистов в Китае: аспекты взаимодействия национальных и мировых песенных традиций // Современное педагогическое образование. 2023. № 9. С. 133-138.
13. Павлова М.А., Ху Я. Современные тенденции в вокальном обучении в КНР // Преподаватель XXI век. 2023. № 4-1. С. 205-210.
14. Цай С. Краткий анализ применения русских вокальных произведений в преподавании вокала в колледжах и университетах // Художник. 2025. № 02. С. 103-105.

15. Цзун Ч. Китайская опера XXI века: дисс. ... канд. искусствоведения. СПб., 2023. 180 с.
16. Чжан И., Чжоу Ю., Цзи Х. Исследование текущей ситуации с русскими художественными песнями в преподавании вокальной музыки в высших обычных колледжах // Журнал Хубэйского нормального университета (издание по философии и социальным наукам). 2018. Т. 38. № 02. С. 145-147.
17. Чжао Ц. Эволюция музыкальной культуры Китая и России и тенденции ее развития // Этносоциум и межнациональная культура. 2024. № 188. С. 134-140.
18. Шалаева А.А. Об интеграции методических принципов вокальных школ в практике зарубежных преподавателей вокального искусства в системе высшего музыкального образования Китая // Культура и искусство. 2020. № 1. С. 1-13.
19. Юань Х., Хуан Х. О применении произведений Глинки в преподавании вокальной музыки в обычных университетах // Вступительный экзамен в колледж. 2019. № 02. С. 286-287.
20. Юэ Ч. О некоторых вопросах обучения вокальному искусству в Китае и России // Миссия конфессий. 2023. № 68. С. 139-143.
21. Яо В. Подготовка специалистов вокального искусства в системах высшего музыкального образования Китая и России: дисс. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2015. 196 с.

Methodological approaches to the integration of the Russian opera repertoire into the curricula of Chinese music universities: overcoming linguistic and technical barriers

Li Aokun

PhD student

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia

1587336251@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.03.2025

Accepted 24.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 377-04

DOI 10.25726/c1105-6502-6299-z

EDN HZTM0H

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

In the light of the active development of international relations in the field of music education and the deepening of cultural exchange between Russia and China, the systematic inclusion of the Russian classical opera repertoire in the curricula of Chinese music universities is becoming increasingly relevant. This article is devoted to the creation of a methodological model that is not only theoretically grounded, but also aimed at practice. Its key goal is to help Chinese students overcome the specific difficulties encountered in studying Russian opera (from language barriers to technical problems (range, endurance, stylistic interpretation)). An analysis of the programs of leading universities in China and Russia has revealed gaps in the Chinese training system and the lack of a holistic approach to mastering the Russian opera repertoire. In response, an integrative methodological model is proposed. It is based on the synthesis of several approaches (integrated, communicative-activity, stepwise, contextual-cultural and interdisciplinary). The developed educational and methodological plan is based on the individual level of the student, adapts the repertoire according to complexity and ensures the coordinated work of vocal, Russian language and stagecraft teachers. The article visually

presents the key elements of this model, including the stages of its implementation and the interaction of all components. The scientific novelty of the work consists in the transition from disparate methods to a systematic organization of education that takes into account the interdisciplinary aspects of vocal training in a foreign language context. The practical value lies in the fact that the proposed model can serve as a basis for the development or updating of educational programs, the creation of elective courses and teaching aids for Chinese conservatories. In conclusion, the prospects for further work are outlined: the testing of the model in pilot universities, the training of new types of teachers and the development of specialized educational materials.

Keywords

Russian opera, musical education in China, vocal training, language barriers, RCT methodology, intercultural pedagogy, integrated approach, repertoire policy.

References

1. Bao N. The current state and some specific features of the development of vocal education in Chinese pedagogical universities // International Center for Art and Education Bulletin. 2021. № 4. pp. 369-380.
2. Dan H. The relationship between Chinese and Russian vocal art // The theater house. 2015. № 22. pp. 50-51.
3. Du X. The modern concept of vocal education in China in the light of Russian and Chinese scientific and methodological achievements: diss. ... cand. of pedag. scien. M., 2021. 25 p.
4. Egorova Ju.R. On the nature of the word in art and philosophy // Eurasian law journal. 2021. № 4(155). pp. 482-484.
5. Komandyshko E.F., Nadolinskaya T.V. The transformation of the music education system in Russia and China in the context of globalization and mediatization // Kazan pedagogical journal. 2022. № 2(151). pp. 13-18.
6. Kizin MM. The Russian school of singing as a phenomenon of national musical culture: diss. ... Dr. of Art History. M., 2020. 43 p.
7. Lee L. The history of the formation, status and prospects of the development of European opera in China // Art and education. 2021. № 1(129). pp. 28-30.
8. Lee S. A study of the thought and practice of teaching vocal music by Zhou Xiaoyan: diss. ... master's degree. Xiangtan: Hunan University of Science and Technology, 2018. 40 p.
9. Li Xiaofeng. The phenomenon of the Russian Classical Vocal School in the context of the development of vocal traditions in China // Kazan State Institute of Culture Bulletin. 2022. № 3. pp. 201-206.
10. Li Chunying, Vuba VG. Associative connections as a means of mastering vocal works by Chinese undergraduate students: research technology // Human capital. 2022. № 12-1(168). pp. 162-167.
11. Liu Yi. The influence of cultural and educational channels on the development of Chinese vocal art in the 20th century // Bulletin of musical science. 2022. № 4. pp. 204-214.
12. Ma X. Formation of the vocalist training system in China: aspects of the interaction of national and world song traditions // Modern pedagogical education. 2023. № 9. pp. 133-138.
13. Pavlova M.A., Hu Ya. Modern trends in vocal education in China // Teacher of the XXI century. 2023. № 4-1. pp. 205-210.
14. Tsai S. A brief analysis of the use of Russian vocal works in vocal teaching in colleges and universities // Artist. 2025. № 02. pp. 103-105.
15. Tsung Ch. Chinese opera of the XXI century: diss. ... cand. of Art History. SPb., 2023. 180 p.
16. Zhang Yi., Zhou Yu., Ji H. A study of the current situation with Russian art songs in the teaching of vocal music in higher ordinary colleges // Journal of Hubei Normal University (a publication on philosophy and social sciences). 2018. Vol. 38. № 02. pp. 145-147.
17. Zhao Ts. The evolution of the musical culture of China and Russia and its development trends // Ethnosocium and interethnic culture. 2024. № 188. pp. 134-140.

18. Shalaeva AA. On the integration of the methodological principles of vocal schools in the practice of foreign teachers of vocal art in the system of higher musical education in China // Culture and art. 2020. № 1. pp. 1-13.
19. Yuan X., Huang X. On the application of Glinka's works in teaching vocal music at ordinary universities // College entrance exam. 2019. № 02. pp. 286-287.
20. Yue Ch. About some issues of vocal art education in China and Russia // The mission of the faiths. 2023. № 68. pp. 139-143.
21. Yao V. Training of vocal art specialists in the systems of higher musical education in China and Russia: diss. ... cand. of pedag. scien. Astrakhan, 2015. 196 p.

Сравнительный анализ политики подготовки учителей начального образования в Китае и России и их практическое применение в педагогических вузах

Бинь Чжан

Аспирант

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

Елец, Россия

Доцент

Яньчэнский педагогический колледж для подготовки учителей-воспитателей детского сада

Яньчэн, Китай

zh_56782025@163.com

ORCID 0009-0007-4017-2762

Поступила в редакцию 02.03.2025

Принята 22.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 37.03.00

DOI 10.25726/b8548-2015-4191-u

EDN ACCMDI

BAK 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.NA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Качество начального образования – ключевой фактор развития личности и государства, напрямую зависящий от эффективности подготовки учителей. В условиях глобальных вызовов сравнительный анализ образовательной политики ведущих стран приобретает особую значимость для выявления успешных практик и национальных моделей. Настоящее исследование проведено с целью сравнительного анализа политики подготовки учителей начального образования в Китае и России, фокусируясь на ее практической реализации в педагогических вузах. Необходимость исследования обусловлена важной ролью обеих стран, их уникальным историческим опытом и активными реформами в данной сфере. Автором представлено исследование, основанное на методологии качественного сравнительного анализа документов. В статье проанализированы ключевые законодательные акты, государственные образовательные стандарты, стратегические программы Китая и России, регламентирующие подготовку учителей начальных классов в вузах. Критериями отбора были официальный статус, актуальность и релевантность теме. Результаты выявили фундаментальные различия. Политика Китая характеризуется высокой централизацией и унификацией. Политика России сочетает федеральные стандарты с академической свободой и региональной вариативностью, ориентируясь на подготовку «рефлексирующего практика», способного к адаптации и творчеству в рамках заданных результатов. Эти различия, обусловленные политическими парадигмами и культурно-историческими традициями, определяют уникальный «культурный код» профессии учителя в каждой стране. Исследование позволило глубже понять национальные системы и выявило потенциал для взаимного обогащения опытом в подготовке педагогических кадров.

Ключевые слова

подготовка учителей начальных классов, сравнительный анализ, Россия, Китай, педагогические вузы, практическая подготовка учителей, учебные программы, образовательные стандарты.

Введение

Интерес к образованию в Китае и его оптимизации, включению образовательной политики страны в общемировое пространство вызывает значительный научный интерес. В работе на русском языке систему образования в Китае и России сравнивает Сюй Юйзя (Сюй, 2023), а на китайском языке к этой проблеме обращаются Фэн Янцзе, Ван Цинппин, Чэнь Цайянь (Фэн, 2023). Об исторической эволюции пишут Ли Сумин, Ма Минхуэй (Ли, 2025), что свидетельствует о стремлении не только отразить актуальные тенденции современного образования, но и формировать их в контексте сохранения исторической памяти и культурных традиций. Качество начального образования является фундаментом для успешного развития личности и конкурентоспособности государства в долгосрочной перспективе. Ключевым звеном в обеспечении этого качества выступает система подготовки учителей начальных классов, эффективность которой напрямую зависит от проводимой образовательной политики. В условиях глобализации, цифровизации и стремительных социальных изменений перед педагогическим образованием встают новые вызовы, требующие постоянного пересмотра и адаптации подходов к подготовке будущих педагогов. Сравнительный анализ политики ведущих стран в этой сфере представляет значительный научный и практический интерес, так как позволяет выявить общие тенденции, успешные практики и специфические национальные модели, обогащая международный опыт и способствуя поиску оптимальных решений.

Необходимость такого исследования обусловлена значительной ролью обеих стран на мировой арене, их уникальными историческими траекториями развития образования и активными реформами последних лет в сфере педагогического образования. Исследование направлено на решение следующих ключевых вопросов: Каковы основные черты и историческая эволюция политики подготовки учителей начальных классов в Китае и России? Как конкретные положения этой политики (стандарты, программы, требования к практике) реализуются на институциональном уровне – в педагогических университетах и институтах? В чем заключаются сходства и различия подходов двух стран к формированию профессиональных компетенций будущих учителей начальной школы через систему высшего педагогического образования? Сравнительный ответ на эти вопросы позволит не только глубже понять национальные системы, но и выявить потенциал для взаимного обучения и совершенствования практики подготовки педагогов в обеих странах.

Целью настоящего исследования является проведение сравнительного анализа политики подготовки учителей начального образования в Китае и России с фокусом на ее практическое применение в педагогических вузах.

Материалы и методы исследования

Данное исследование построено на методологии качественного сравнительного анализа документов с фокусом на образовательную политику и ее практическую реализацию в системе высшего педагогического образования Китая и России при подготовке учителей начальных классов. Областью исследования выступили национальные системы регулирования педагогического образования двух стран, рассматриваемые через призму официальных документов, определяющих политику, стандарты, учебные программы и организацию практической подготовки в педагогических вузах (университетах и институтах).

Сбор данных осуществлялся путем целенаправленного отбора и анализа релевантных официальных документов и нормативно-правовых актов. Основными источниками анализируемого материала стали:

1. Ключевые законодательные и стратегические документы в сфере общего и педагогического образования (национальные законы об образовании, государственные программы развития образования, концепции модернизации педагогического образования, отраслевые стратегии).
2. Государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО в России (ФГОС Педагогическое образование, 2018), National Standards for Teacher Education в Китае (National Standards for Teacher Education, 2021)), определяющие требования к программам подготовки бакалавров и/или магистров по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование»).

3. Примерные основные образовательные программы (ПООП), утверждаемые на федеральном / национальном уровне, и типовые учебные планы, рекомендованные министерствами образования или уполномоченными органами (Программа обучения бакалавриата ВКПУ, 2023; ПООП Психолого-педагогическое образование, 2023).

4. Аналитические статьи (Фань, 2024; Ляо, 2024; Лю, 2024; Чжан, 2024).

Критериями отбора документов являлись: официальный статус источника (издан государственным органом или уполномоченной организацией), актуальность (документы, действующие в последнее десятилетие, с учетом исторического контекста эволюции), релевантность теме подготовки учителей начальных классов и доступность для анализа (публично доступные тексты на русском, китайском языках или в авторитетных переводах).

Анализ включал содержательный анализ (контент-анализ) текстов документов с выделением ключевых концепций, требований, структурных элементов программ и описаний практики, а также сравнительно-сопоставительный метод для выявления сходств, различий, тенденций и специфики в политике и ее реализации между двумя странами.

Факторы, потенциально влияющие на результаты исследования, включали:

1. Доступность и полнота информации. Результаты зависят от степени открытости и полноты предоставляемых официальными источниками данных. Некоторые аспекты внутренней организации или детали практики могут быть недостаточно детализированы в публичных документах.

2. Актуальность данных. Постоянные реформы в образовании обеих стран означают, что документы могут устаревать. Исследование фокусируется на текущей политике, но учитывает ее эволюцию.

3. Культурный и контекстуальный фактор. Прямое сравнение может быть затруднено из-за глубоких различий в историческом развитии, культурных традициях, управлеченческих моделях и системах ценностей в образовании Китая и России. Интерпретация требует учета этого контекста для избежания упрощенных выводов.

Результаты и обсуждение

Политика Китая и России в отношении начального образования формируется под влиянием уникальных историко-культурных контекстов и современных вызовов, что находит отражение в ключевых нормативно-правовых актах и определяет специфику функционирования системы. В КНР основополагающим документом является «Закон Китайской Народной Республики об образовании», устанавливающий общие принципы, и «Национальные стандарты качества обязательного образования» (Закон КНР об образовании, 2021), детально регламентирующие содержание, результаты обучения и условия реализации программ на начальной ступени (Ян Вэйвэй, 2024).

Российская политика сочетает федеральные основы с элементами региональной автономии в рамках единого правового поля. Ее ядро составляет Федеральный закон «Об образовании в РФ» (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, 2012), закрепляющий принципы доступности, светскости и единства образовательного пространства. Конкретные требования к структуре, содержанию и результатам освоения программ начального общего образования определяются Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО, 2021). В отличие от китайской модели, российский ФГОС НОО задает требования к результатам (личностным, метапредметным, предметным) и условиям реализации, предоставляя образовательным организациям и педагогам значительную академическую свободу в выборе конкретных методов, учебников и образовательных технологий (в рамках утвержденных примерных основных образовательных программ). Управление носит многоуровневый характер: Министерство просвещения РФ формулирует стратегию и контролирует соблюдение ФГОС, региональные органы власти координируют реализацию и финансирование, а школы обладают автономией в разработке своих образовательных программ. Акцент делается на развитие личности ребенка, его индивидуальных способностей, формирование функциональной грамотности и гражданской идентичности в рамках общероссийских ценностей, что закреплено в ФГОС НОО и сопутствующих

документах, таких как Стратегия воспитания в РФ («Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», 2015). Финансирование осуществляется преимущественно через систему нормативно-подушевого финансирования на региональном уровне.

В Китае существует три политики, связанные с подготовкой педагогов начального образования, такие как:

1. Повышение квалификации современных педагогов начального образования.
2. Поддержка некоторых студентов педагогических ВУЗов со стороны государства.
3. Подготовка высококачественных кадров для начального и среднего образования.

Ниже подробно рассмотрим историю каждой из трех политик.

Так, повышение квалификации современных педагогов начального образования представляет собой важное направление, ведь методики образования стремительно меняются в настоящее время, поэтому получить образование в ВУЗе один раз и на всю жизнь невозможно, необходимо постоянно получать новые компетенции и повышать свою квалификацию.

В 2018 году Государственный совет предложил «укрепить позиции учителей и содействовать развитию образования», что заложило основу для последующей политики повышения квалификации педагогов.

В 2022 году был официально опубликован «План повышения квалификации учителей базового образования новой эры», в котором разъясняются двухэтапные цели на 2025 и 2035 годы и подчеркивается необходимость строительства новых педагогических университетов, повышения уровня подготовки учителей и сбалансированного развития. На базе большего количества университетов образуются базы повышения квалификации, предназначенные для действующих педагогов начального образования.

Второе важное направление – это поддержка некоторых студентов педагогических вузов со стороны государства. В Китае до 2007 года в центральных и западных регионах, а также в сельской местности ощущалась серьезная нехватка учителей, поэтому требовалось специальные политические меры по привлечению новых кадров, желательно, высокого качества. В 2007 году Государственный совет запустил программу бесплатного образования в шести педагогических вузах, находящихся в непосредственном подчинении у Министерства образования. Студенты, которые получали образование бесплатно – это часто талантливые выпускники школ из бедных семей, которые не могут обеспечить себе образование самостоятельно. После окончания они должны отработать в школе отдаленного региона шесть лет, при желании и возможности они могут остаться там и после окончания.

Также в 2024 году также была введена программа, согласно которой талантливые выпускники педагогического бакалавриата также имели возможность бесплатно продолжить обучение в магистратуре в очной форме без вступительных экзаменов с условием дальнейшей работы в сельской местности.

Подготовка высококачественных кадров для начального и среднего образования – это последнее в списке, однако, не по значимости направление. В частности, в Китае есть проблемы с педагогами по математике и естественно-научным дисциплинам (биология, география), а также педагогов, которые хорошо бы владели современными методиками преподавания дисциплин и инновационными компетенциями.

Пилотная программа подготовки таких учителей была запущена в 2023 году. В ней приняли участие 30 университетов КНР. Это лучшие ВУЗы страны, которые теперь готовят высококачественных педагогов естественнонаучных дисциплин для начальных школ. В 2024 году к программе присоединилось 13 новых университетов.

Ключевые различия в подходах к подготовке педагогов начального образования в России и в Китае проявляются в нескольких аспектах.

Во-первых, организационно-структурные основания программ. В России подготовка чаще реализуется в рамках бакалавриата (4 года) или специалитета (5 лет) в педагогических университетах и классических вузах, с большей вариативностью учебных планов в рамках Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). В Китае же подготовка учителей начальных

классов сосредоточена преимущественно в специализированных педагогических университетах и колледжах, часто по программам бакалавриата, но с гораздо более жестким единым государственным каркасом содержания, контролируемым Министерством образования КНР. Стандартизация требований на национальном уровне в Китае выражена значительно сильнее.

Во-вторых, баланс теоретической и практической подготовки. Российская модель традиционно уделяет существенное внимание фундаментальным психолого-педагогическим и предметным знаниям, хотя в последние годы акцент на практику усиливается через расширение сроков педагогических практик и внедрение новых форм. Китайский подход изначально ориентирован на интенсивную практическую подготовку. Практика в школах начинается раньше, длится дольше и занимает центральное место в учебном процессе, часто будучи тесно связанной с методической подготовкой непосредственно к преподаванию конкретных предметов начальной школы. Теория изучается в прикладном ключе: студенты получают необходимые знания в процессе семинаров и мастер-классов, а также выполняя собственные педагогические проекты.

В-третьих, в разных странах представлено неодинаковое содержание педагогического образования. Это связано с тем, что в России в начальной школе все предметы ведет один учитель (кроме музыки, физкультуры и некоторых других), тогда как в китайской системе каждый предмет ведет собственный педагог. Следовательно, в России ведется более общая подготовка педагогов, тогда как в Китае существуют отдельные направления для учителей начальной школы по разным предметам, где они углубленно изучают ту дисциплину, которую от них ожидается преподавать в будущем.

Таким образом, различия затрагивают структуру программ и соотношение теории и практики. Эти различия отражают глубокие институциональные и культурно-исторические особенности двух стран и формируют контекст для реализации образовательных программ в педагогических вузах, готовящих будущих учителей начальной школы.

Государственная политика находит отражение в принципах построения образования в педагогических вузах. Так, задачи, поставленные в "Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года", реализуются через включение в учебные планы дисциплин и модулей по воспитательной работе, формированию гражданской идентичности и духовно-нравственному развитию, а также через проектирование внеучебной деятельности студентов. Приоритеты национального проекта "Образование", касающиеся цифровизации и развития функциональной грамотности, находят отражение в обновлении содержания дисциплин (например, методик преподавания с использованием цифровых инструментов, курсов по формированию читательской, математической, естественнонаучной грамотности у младших школьников), в оснащении учебных лабораторий и создании цифровой образовательной среды вуза. Внутренняя система оценки качества образования (ВСОКО) в вузе служит инструментом контроля и корректировки реализации политики, включая мониторинг достижения компетенций, анализ трудоустройства выпускников и их профессиональной адаптации, оценку удовлетворенности работодателей. Таким образом, практика реализации в педагогических вузах характеризуется динамическим взаимодействием между предписаниями федеральных стандартов и стратегических документов, с одной стороны, и академической инициативой, методическим творчеством профессорско-преподавательского состава и адаптацией к региональному контексту – с другой, что в совокупности направлено на подготовку учителя начальных классов, отвечающего современным требованиям российской системы образования (Колодочкина, 2024).

Параллельно усиливается система поддержки талантливых студентов и молодых ученых-педагогов (Ли, 2023), что находит выражение в расширении программ именных и целевых стипендий (включая стипендии Президента и Правительства РФ), конкурсов грантов на исследования и инновационные проекты в сфере педагогики, программ академической мобильности и участия в профессиональных педагогических конкурсах ("Учитель года", "Учитель будущего" и другие).

Формирование гражданской ответственности и патриотизма у будущих педагогов осуществляется не только через обязательные дисциплины гуманитарного цикла (история, обществознание, основы духовно-нравственной культуры), но и через интеграцию соответствующих

ценностей и смыслов в содержание профессиональных педагогических модулей, организацию внеучебной деятельности (волонтерские проекты, поисковые отряды, краеведческая работа, студенческие патриотические клубы) и создание воспитывающей среды в самом вузе, способствующей осознанию будущими учителями начальных классов их роли в воспитании граждан России. Эти взаимосвязанные тенденции – сетевое сотрудничество, поддержка талантов и системное воспитание гражданской идентичности – отражают комплексный подход к реализации государственной образовательной политики на институциональном уровне, нацеленный на повышение качества подготовки педагога как профессионала и гражданина (Колесникова, 2025).

Реализация государственной образовательной политики Китая в педагогических университетах характеризуется глубокой интеграцией национальных стратегических приоритетов во все аспекты подготовки будущих педагогов. Эта интеграция проявляется через несколько взаимосвязанных направлений.

Во-первых, технологическая модернизация педагогического образования выступает ключевым инструментом реализации политики. Учебные планы активно обновляются за счет внедрения курсов по применению искусственного интеллекта в образовании, цифровым педагогическим технологиям, разработке электронных образовательных ресурсов и методикам преподавания STEM-дисциплин с использованием новейших инструментов. Инфраструктура университетов трансформируется через создание “умных кампусов”, оснащенных лабораториями виртуальной и дополненной реальности для отработки педагогических навыков, и интеграцию в образовательный процесс национальных платформ открытого онлайн-образования.

Во-вторых, важным направлением является развитие международного сотрудничества и продвижение образовательных стандартов за рубеж. Педагогические университеты Китая активно развиваются совместные образовательные программы и проекты академического обмена, особенно с вузами России и стран АСЕАН, включая программы двойных дипломов и обмен методическими модулями. Особую роль играет глобальная сеть Институтов Конфуция, на базе которых ведется целенаправленная подготовка педагогов для преподавания китайского языка и культуры за рубежом.

Китайская система образования нацелена на подготовку педагогов начального образования, которые являются не только высококвалифицированными специалистами, но также и активными проводниками национальных интересов и ценностей в условиях стремительно меняющегося мира.

Ключевым элементом практической подготовки будущих учителей начальной школы в вузах Китайской Народной Республики выступает система педагогической практики, глубоко интегрированная в учебный процесс (Чжу, 2023). Акцент делается на отработке стандартизованных методик преподавания и формировании у студентов навыков, напрямую соответствующих требованиям национальных учебных программ и стандартов для начальной школы. Студенты проходят практику начиная с первого курса на базе начальных школ, где они работают с детьми, а также готовят уроки под руководством наставников и проводят их. Если в России практик всего несколько на протяжении образовательного процесса, тогда как большая часть материаладается в формате теоретических лекций, то в китайской системе предусмотрено большое количество практических занятий, мастер-классов, семинаров, разборов кейсов, коллективных дискуссий и т. д. Однако важно отметить, что речь идет, прежде всего, о доминировании теоретической или практической составляющей в учебном процессе, тогда как в обеих странах в начальном педагогическом образовании присутствует как теория, так и практика.

Следует также отметить наличие политики распределения для некоторых выпускников китайских педагогических вузов. В Китае существует практика, в рамках которой талантливые выпускники школ из бедных семей, часто проживающих в сельской местности, имеют возможность получить стипендию с полным покрытием обучения и проживания. Однако, существует одно условие: после успешного окончания курса студенты должны вернуться в малоразвитый регион, чтобы работать там согласно полученной специальности в течение шести лет. Необходимость подобных мер обоснована тем, что в китайских сельских школах наблюдается дефицит преподавателей, в связи с чем правительство

прикладывает усилия для успешного решения проблемы. Однако следует отметить, что большинство выпускников педагогических вузов в Китае вынуждены искать работу самостоятельно.

В России в настоящее время система распределения отсутствует. Тем не менее, существуют другие программы, которые занимаются предоставлением педагогических кадров в отдаленные регионы. К примеру, это «Учитель для России» – российская общественная программа, привлекающая выпускников ведущих вузов России к преподаванию в школах и обеспечивающая подготовку молодых специалистов к преподавательской деятельности. Участники программы не обязательно имеют педагогическое образование, однако, от них требуется отличное знание собственного предмета (Блинова, 2024). После прослушивания педагогических курсов они направляются на место работы, где от них требуется преподавать в течение двух лет. Это также помогает решить проблему педагогических кадров в сельской местности и в отдаленных городах.

Заключение

Сравнительный анализ реализации государственной образовательной политики в подготовке учителей начальных классов в России и Китае выявляет фундаментальные различия, обусловленные историческим развитием, культурными традициями и современными приоритетами каждой страны, при сохранении общей цели повышения качества педагогического образования.

Во-первых, китайская модель характеризуется высокой степенью централизации и стандартизации. Национальные приоритеты системно интегрированы в учебные планы, практическую подготовку и инфраструктуру педагогических университетов. Российская система демонстрирует иной подход, сочетающий единство федеральных требований с адаптацией к региональным контекстам на уровне вузов и школ. Управление носит многоуровневый характер.

Во-вторых, Китай делает выраженный акцент на раннюю, интенсивную и стандартизированную практическую подготовку, тесно увязанную с преподаванием конкретных предметов в начальной школе. Это отражается в структуре программ, доминировании практических форм занятий и длительной практике со студенческой скамьи. Российская модель, при усилении практической составляющей в последние годы, традиционно сохраняет больший баланс с теоретической подготовкой и ориентирована на подготовку учителя-универсала, ведущего большинство предметов в начальных классах.

Обе страны сталкиваются с проблемой обеспечения педагогическими кадрами сельских и отдаленных регионов. Китай применяет механизмы целевой подготовки с обязательной отработкой. Россия использует альтернативные пути, привлекающие выпускников непрофильных вузов для работы в школах на определенный срок, что отражает различия в подходах к решению схожих задач. Примером такой программы является «Учитель для России».

Таким образом, подготовка учителя начальных классов в России и Китае представляет собой два различных, но внутренне логичных пути, отражающих специфику государственного управления, культурно-ценостных установок и ответов на актуальные образовательные вызовы.

Список литературы

1. Блинова Д.А. Управление системой организации внеурочной деятельности обучающихся начального общего образования в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта // Образование и педагогическая наука в XXI веке: теоретические и практические аспекты исследований. 2024. С. 150-153.
2. Закон КНР об образовании. Раздел «Законы и нормативные акты» // asia-business.ru. 1995. 54 с.
3. Колесникова В.В. Ресурсы организации внеурочной деятельности по курсу «Английский язык» в системе начального общего образования // Молодой ученый. 2025. № 19(570). С. 368-371.
4. Колодочкина ЕВ, Юферова АА. Подготовка будущих учителей начальных классов к реализации поликультурного образования в системе СПО // Традиции и инновации в национальных системах образования: мат. Межд. науч.-прак. конф. в рамках Нац. педагог. форума. 2024. С. 88-91.

5. Ли С., Ма М. Историческая эволюция, эффективность и перспективы государственной образовательной политики для обычных студентов после основания Нового Китая // Обзор образования. 2025. № 5. С. 102-112.
6. Ли Чж. Специальный план для выдающихся учителей и интерпретация политики в отношении учащихся обычных школ, финансируемых государством // Образование в провинции Шаньси (Набор персонала). 2023. № 2. С. 15-16.
7. Лю И. Исследование оптимизации модели обучения обычных студентов, получающих государственное финансирование, в местных университетах с точки зрения интеграции школы и местного сообщества // Ляочэн. 2024. № 4. С. 67-71.
8. Ляо В. Характеристики, преимущества, потенциальные риски и контрмеры политики «Национальной превосходной программы подготовки учителей начальной и средней школы» с международной сравнительной точки зрения // Современное педагогическое образование. 2024. № 17(02). С. 94-100.
9. Примерная основная образовательная программа. Направление подготовки (специальность) 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Уровень высшего образования, бакалавриат. 2024. 89 с.
10. Программа обучения бакалавриата Восточно-китайского педагогического университета. Шанхай: Восточно-китайский педагогический университет, 2024. 23 с.
11. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» // garant.ru. 2015. 13 с.
12. Сюй Ю. Сравнительный анализ системы образования в Китае и в России // Казачество. 2023. № 69. С. 172-176.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) // garant.ru. 2021. 78 с.
14. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // garant.ru. 2012. 182 с.
15. Фань П., Юань Ю., Хэ Д. Анализ текущей ситуации с подготовкой учителей в «Национальной программе подготовки отличных учителей начальной и средней школы» и исследование мер противодействия для повышения качества подготовки // База знаний. 2024. № 40(24). С. 183-186.
16. ФГОС 44.03.01 Педагогическое образование. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 (ред. от 08.02.2021) // garant.ru. 2018. 12 с.
17. Фэн Ян., Ван Ц., Чэнь Ц. Сравнительное исследование и предложения по политике в отношении финансируемых государством обычных студентов в моей стране в рамках плана подготовки учителей базового образования новой эпохи // Журнал Университета Хуэйчжоу. 2023. № 43(01). С. 111-117.
18. Чжан Ч., Чжу С. «Национальная программа подготовки отличных учителей начальной и средней школы»: политические возможности, практические проблемы и оптимизация пути для создания высококачественных команд учителей в западном Китае // Журнал Университета Янчжоу (Исследовательское издание по высшему образованию). 2024. № 28(02). С. 58-66.
19. Чжу Сюйдун, Бо Яньлин. О ценности и реализации политики «Плана усиления учителей базового образования новой эры» // Дистанционное образование в Китае. 2023. № 43(01). С. 30-39.
20. National Standards for Teacher Education // generisonline.com. 2023. 12 с.
21. Ян В., Ян Цз., Гао Цз. Практическая дилемма и решение политики внедрения «Национальной программы подготовки отличных учителей начальной и средней школы» // Занятость и безопасность. 2024. № 1. С. 70-72.

Comparative analysis of primary education teacher training policies in China and Russia and their practical application in pedagogical universities

Bin Zhang

Graduate student

Bunin Yelets State University

Yelets, Russia

Docent

Yancheng Teacher Training College for Kindergarten Teachers

Yancheng, China

zh_56782025@163.com

ORCID 0009-0007-4017-2762

Received 02.03.2025

Accepted 22.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 37.03.00

DOI 10.25726/b8548-2015-4191-u

EDN ACCMDI

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

The quality of primary education is a key factor for individual and state development, directly dependent on the effectiveness of teacher training. In the context of global challenges, the comparative analysis of educational policies in leading countries becomes crucial for identifying successful practices and national models. This study aims to conduct a comparative analysis of primary school teacher education policies in China and Russia, focusing on their practical implementation in pedagogical universities. The research necessity is driven by the significant roles of both countries, their unique historical experiences, and active reforms in this sphere. The work addresses questions about the core characteristics and evolution of teacher preparation policies in both nations, the specifics of their institutional implementation in universities, and the similarities/differences in shaping professional competencies of future educators. The research employs a methodology of qualitative comparative document analysis. Key legislative acts, state educational standards, and strategic programs from China and Russia regulating primary teacher training in universities were analyzed. Selection criteria included official status, relevance, and thematic pertinence. Results reveal fundamental differences. China's policy is characterized by high centralization and standardization. Russia's policy combines federal standards with academic freedom and regional variability, aiming to cultivate a «reflective practitioner» capable of adaptation and creativity within defined outcomes. These differences, stemming from political paradigms and cultural-historical traditions, define a unique «cultural code» of the teaching profession in each country. The study provides deeper insights into both national systems and identifies potential for mutual enrichment of experiences in training teaching staff.

Keywords

training of primary school teachers, comparative analysis, Russia, China, pedagogical universities, practical training of teachers, curricula, educational standards.

References

1. Blinova D.A. Management of the extracurricular activities of primary school students in the context of the implementation of the federal state educational standard // Education and pedagogical science in the 21st century: theoretical and practical aspects of research. 2024. pp. 150-153.
2. The Law of the PRC on Education. Section «Laws and regulations» // asia-business.ru. 1995. 54 p.
3. Kolesnikova V.V. Resources for the organization of extracurricular activities in the English language course in the primary general education system // Young scientist. 2025. № 19(570). pp. 368-371.
4. Kolodochkina E.V., Yuferova A.A. Preparation of future primary school teachers for the implementation of multicultural education in the vocational education system // Traditions and innovations in national education systems: mat. of the Inter. scien. and prac. conf. within the framework of the National Pedagogue forum. 2024. pp. 88-91.
5. Li S., Ma M. Historical evolution, effectiveness and prospects of state educational policy for ordinary students after the founding of New China // Review of education. 2025. № 5. pp. 102-112.
6. Li Zhe. A special plan for outstanding teachers and an interpretation of the policy for students in government-funded regular schools // Education in Shanxi province (Recruitment). 2023. № 2. pp. 15-16.
7. Liu I. A study of optimizing the learning model of ordinary students receiving state funding at local universities from the point of view of integrating the school and the local community // Liaocheng. 2024. № 4. pp. 67-71.
8. Liao V. Characteristics, advantages, potential risks and countermeasures of the policy of the «National Excellent Primary and Secondary School Teacher Training Program» from an international comparative point of view // Modern pedagogical education. 2024. № 17(02). pp. 94-100.
9. Approximate basic educational program. The direction of training (specialty) 44.03.02 «Psychological and pedagogical education». Higher education level, bachelor's degree. Shanghai: East China Pedagogical University, 2024. 89 p.
10. Bachelor's degree program at East China Normal University. Shanghai: East China Pedagogical University, 2024. 23 p.
11. Decree of the Government of the Russian Federation dated 05.29.2015 № 996-r «On approval of the Strategy for the Development of education in the Russian Federation for the period up to 2025» // garant.ru. 2015. 13 p.
12. Xu Yu. Comparative analysis of the education system in China and Russia // Cossacks. 2023. № 69. pp. 172-176.
13. Federal State Educational Standard of Primary General Education (FGOS NOO) // garant.ru. 2021. 78 p.
14. Federal Law № 273-FZ dated December 29, 2012 «On Education in the Russian Federation» // garant.ru. 2012. 182 p.
15. Fan P., Yuan Yu., He D. Analysis of the current situation with teacher training in the «National Program for the training of excellent primary and secondary school teachers» and a study of countermeasures to improve the quality of training // Knowledge base. 2024. № 40(24). pp. 183-186.
16. FGOS 44.03.01 Pedagogical education. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 22.02.2018 № 121 (as amended on 08.02.2021) // garant.ru. 2018. 12 p.
17. Feng Ya., Wang C., Chen C. A comparative study and policy proposals for government-funded ordinary students in my country as part of the New Era Basic education teacher training plan // Journal of Huizhou University. 2023. № 43(01). pp. 111-117.
18. Zhang Ch., Zhu S. «National training program for excellent elementary and secondary school teachers»: policy opportunities, practical problems and optimization of the way to create high-quality teacher teams in Western China // Journal of Yangzhou University (Research publication on Higher Education). 2024. № 28(02). pp. 58-66.
19. Zhu Xu., Bo Ya. On the value and implementation of the policy of the «Plan for strengthening teachers of Basic Education of the new Era» // Distance education in China. 2023. № 43(01). pp. 30-39.

20. National Standards for Teacher Education // generisonline.com. 2023. 12 p.
21. Yang V., Yang Ts., Gao Ts. A practical dilemma and a solution to the policy of implementing the «National Training Program for excellent Primary and Secondary School teachers» // Employment and security. 2024. № 1. pp. 70-72.

Исследование механизма подготовки аспирантов наук иностранных языков с помощью интеграции науки и образования в Новую эру

Ин Чан

Кандидат филологических наук, профессор
Харбинский научно-технический университет
Харбин, Китай
dxx20099@163.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Пэй Сюй

Кандидат филологических наук, профессор
Харбинский научно-технический университет
Харбин, Китай
724591606@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Сяоцин Фэн

Кандидат филологических наук, доцент
Харбинский научно-технический университет
Харбин, Китай
511395461@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 01.03.2025
Принята 21.04.2025
Опубликована 30.05.2025

УДК 378.147.3
DOI 10.25726/n1816-5008-3415-m
EDN WUUEOE
ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
(педагогические науки)
OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Статья основана на вопросах «Что такое интеграция науки и образования? Что следует изучать в механизме воспитания обучающихся? Каковы основные элементы механизма интеграции науки и образования и воспитания обучающихся?» и других, всесторонне изучает коннотации и системные меры по построению образовательного механизма интеграции науки и образования, с тем чтобы содействовать развитию последипломного образования на основе коннотации посредством интеграции науки и образования, активно развивать у студентов сознание новаторства и способность к инновациям и всесторонне улучшить качество последипломной подготовки.

Ключевые слова

механизм подготовки, интеграция науки и образования, коннотация.

Данная статья подготовлена в рамках Проекта реформы высшего образования в провинции Хэйлунцзян «Исследование и практика механизма подготовки аспирантов наук иностранных языков с помощью интеграции науки и образования в Новую эру». Номер проекта: SJGY20210400.

Введение

Истоки последипломного образования восходят к реформам начала XIX века, вдохновлённым немецкой моделью Гумбольдта, которая сделала акцент на единстве учебного процесса и научных исследований. Во второй половине и конце XX века ведущие отечественные и зарубежные вузы начали переориентироваться на формирование «исследовательских университетов», создавая систему подготовки аспирантов, опирающуюся на высокоуровневые научные исследования. Практика международного высшего образования показывает, что без прочного взаимодействия науки и высшей школы (особенно фундаментальных исследований) их развитие существенно затрудняется (Кузнецова, 2007). Следовательно, одним из ключевых путей к повышению эффективности и, в конечном итоге, конкурентоспособности образовательной системы становится консолидация научного и практического компонентов (Борисова, 2015). В результате именно совместная подготовка аспирантов, основанная на интеграции науки и образования, неизбежно выходит на передний план как стратегический выбор для укрепления позиций университетов на мировом уровне.

Материалы и методы исследования

В 2012 году Министерство просвещения КНР начало реализовывать специальный «План содействия воспитательному процессу в формате научно-образовательной кооперации». В 2016 году в рамках проекта «Тринадцатая пятилетка по научно-технологическому развитию вуз» была выдвинута ключевая концепция современного высшего образования, основанная на объединении научной деятельности и учебного процесса.

В 2020 году на Национальном совещании, посвящённом вопросам последипломного образования, было подчеркнуто, что подготовка специалистов высшей квалификации играет стратегическую роль в формировании инновационных кадров, непосредственно влияет на рост творческого потенциала, способствует социальному-экономическому прогрессу и способствует совершенствованию государственной системы управления. В том же году Министерство просвещения совместно с Национальной комиссией по развитию и реформам и Министерством финансов КНР опубликовали «Заключение об ускорении реформ и новом этапе развития послевузовского образования». В этом документе указывалось на необходимость:

1. совершенствования системы аспирантской подготовки за счёт эффективного взаимодействия науки и образовательного процесса;
2. укрепления методического и научно-исследовательского фундамента при обучении аспирантов;
3. организации высококачественной последипломной подготовки путём создания крупных научных коллективов, выделения масштабных платформ и реализации крупных проектов;
4. совершенствования механизмов взаимодействия учебных заведений и производственных структур в аспирантской подготовке;
5. привлечения к обучающему процессу ведущих промышленных предприятий для всесторонней подготовки кадров;
6. непрерывного повышения творческих и исследовательских компетенций у аспирантов.

На Национальном совещании по вопросам образования в 2024 году было особо отмечено, насколько важно выстраивать стратегический подход к реализации задуманного в сфере интеграции образования, науки и технологий. Необходимо учитывать присущую этой сфере закономерность развития и укреплять взаимосвязь между научно-образовательным взаимодействием, коллaborацией учебных заведений и производства, а также углублять работу по подготовке кадров. Кроме того, подчеркнули значимость дальнейшего изучения мировой образовательной политики и международных правовых норм в сфере образования.

Результаты и обсуждение

В современных условиях реформирование и углубление взаимодействия науки и образования представляется важнейшей задачей для колледжей и университетов, стремящихся к

совершенствованию управления, повышению качества подготовки обучающихся и более активному внедрению результатов исследовательской деятельности (Ли, 2020). В новой эпохе постдипломное образование, нацеленное на подготовку кадров высшей квалификации, должно максимально задействовать инновационный потенциал аспирантов, соединяя в единую систему науку и обучение, а также развивая тесную связь с производством.

Согласно Национальной программе «Строительство двойного первоклассного университета», стандарт подготовки специалистов в отечественных вузах должен отвечать потребностям общества, поэтому высококвалифицированные выпускники обязаны владеть самыми передовыми научными знаниями, демонстрировать творческий подход и иметь высокую практическую ориентацию. В первую очередь это относится к подготовке в аспирантуре. Научная деятельность является «локомотивом» для развития вузов, и именно неразрывное единство научных исследований и образовательного процесса формирует современную университетскую модель. Интегрированная подготовка аспирантов, предполагающая совмещение научно-исследовательской и учебной составляющих, а также взаимодействие с реальным сектором экономики, является ключом к формированию высококвалифицированных кадров.

Одним из важнейших условий совершенствования аспирантской подготовки выступает реформа образовательного механизма. Под «механизмом» при этом понимают систему структурных связей элементов и специфический режим их работы. В социологии этот термин отражает конкретный способ взаимодействия между компонентами, который обеспечивает согласованность и наилучший результаты. Соответственно, механизм интеграции научных исследований в аспирантское обучение предусматривает комплексное встраивание исследовательской работы в учебный процесс с целью максимально продуктивной подготовки аспирантов — его можно описать через идею «трехсторонней интеграции и четырехстороннего усиления». Она включает следующие аспекты:

1. Интеграцию научных исследований и преподавания.
2. Объединение результатов научных работ с учебными дисциплинами и материалами.
3. Использование исследовательских платформ в сочетании с практико-ориентированным обучением.
4. Развитие индивидуальных образовательных траекторий.
5. Формирование эффективных командных форм обучения.
6. Содействие академическим обменам и взаимодействию.
7. Укрепление системы платформенных проектов и сетевых подходов.

Дополнительно, реформа механизма подготовки аспирантов охватывает совершенствование педагогических методов, методов стимулирования обучающихся и методик оценки успеваемости.

Не менее важно, чтобы аспирантура была нацелена на конкретные научные дисциплины и чтобы цели научно-исследовательской работы будущих специалистов были четко сформулированы. При этом обязательные исследования, предусмотренные учебным планом, могут реализовываться в разнообразных форматах (Черепанова, 2016). Для большей эффективности работы аспирантов рекомендуется:

1. Оптимизировать систему специальных курсов.
2. Усилить роль основных дисциплин, максимально раскрывающих научный потенциал.
3. Внедрять достижения научных исследований в учебные материалы.
4. Превращать «плотность научных исследований» в «концентрацию педагогических инноваций», активно вовлекая аспирантов в научно-исследовательский процесс.
5. Повышать уровень самостоятельности и инновационности в учебной деятельности.

Что касается методических подходов, сегодня особое внимание уделяется концепции ОВЕ (обес – ориентированное на результаты образование) и модели О-AMAS: они делают акцент на эффективном взаимодействии преподавателей и аспирантов для достижения высоких итоговых показателей. Например, в рамках данной модели можно использовать кейс-метод, совмещающий индивидуальные задания и углубленные исследования, что выгодно отличается от традиционной зурбажки.

Одновременно вузам следует совершенствовать и систему оценивания знаний, в том числе по всем дисциплинам аспирантских программ. Педагоги могут практиковать формат исследовательских работ или различные проекты, стимулирующие развитие у молодых ученых творческого и научного мышления.

Реализация такого подхода возможна за счет создания тьюторских групп по конкретным направлениям: «Лингвистика», «Литература», «Перевод» и т. д. В каждой группе назначается один ответственный тьютор, а остальные помогают аспиранту дополнительно. Эффективность подготовки может быть еще выше, если к работе подключать внешних — внеуниверситетских — тьюторов.

Наряду с этим важно развивать постоянные академические обмены: создавать «брендовые» научные форматы, мастерские, приглашать отечественных и зарубежных ученых, проводить лекции и конференции высокого уровня. Все это формирует в кампусе благоприятную атмосферу для научных исследований, актуализирует научный дух и мировоззрение новой эпохи, а также укрепляет в аспирантах глубокие чувства патриотизма.

Весомым стимулирующим фактором является поощрение аспирантов к участию в разнообразных исследовательских платформах, проектах и командах. Исследовательский центр иностранных языков и литератур, Центр русского языка, а также междисциплинарные научные группы служат базисом для профессионального роста аспирантов, увеличивая их инновационный потенциал и обогащая необходимые компетенции. Платформенный формат обучения пробуждает исследовательский дух и формирует в студентах настоящих ученых.

Для полноценнейной интеграции научного и образовательного процессов, а также укрепления оригинальности научных исследований, данные аспекты рекомендуется сочетать с нравственно-духовным воспитанием специалистов (Сюй, 2020). Работа в командных научных коллективах помогает будущим ученым выстраивать прочное «здание знаний», воспитывая у них правильное мировоззрение, ценностные ориентиры и понимание важной роли научной истины. Наряду с этим, важно внедрять системы группового руководства и отбора преподавателей, усиленно мониторить качество выполнения диссертаций (включая промежуточную оценку и «слепое» рецензирование), а также практиковать защиту диссертаций с участием экспертов из других вузов.

Дополнительной мотивацией для обучающихся должна стать система поощрений, включающая начисление дополнительных баллов за достижения в научных публикациях, корректировку правил присуждения различных стипендий и премий, а также другие вознаграждения: это побуждает аспирантов активнее продвигать и публиковать свои научные работы.

Таким образом, полицентричная и многоуровневая система подготовки в аспирантуре обеспечивает непрерывное совершенствование качества преподавания и управления образовательной деятельностью в вузах, делая постдипломное обучение более результативным, инновационным и востребованным.

Заключение

Подводя итог, можно подчеркнуть, что система подготовки специалистов через объединение науки и образования охватывает весь процесс последипломного обучения. Особое значение при этом имеет аудиторное занятие: оно перестало быть механической «зубрежкой» теории и теперь ориентируется на решение практических задач, формирование новаторского мышления и преобразование стандартного учебного курса в пространство для академической и исследовательской работы. Теоретический аспект органично дополняет практику, одновременно воспитывая научный подход и эффективно реализуя модель «наука + преподавание + воспитание». В этом процессе происходит объединение формирования ценностей, распространения знаний и систематического повышения квалификации.

Список литературы

1. Борисова Н.И., Пестова Д.А., Интеграция науки и практики как фактор повышения конкурентоспособности российского образования // Мат. IV Межд. научно-прак. конф. Т. 1. 2015.

2. Кузнецова Т.Е. Интеграция образования и науки в России: поиск эффективных форм и механизмов // Вопросы образования. 2007. № 1. Р. 118.
3. Ли Х. Контрмеры и предложения по всестороннему продвижению реформы и развитию интеграции науки и образования в стране // Наука и техника Китая. 2020. № 12.
4. Сюй Н: Возьмите на себя тяжелую ответственность за научно-технические инновации, возложенную историей // Вестник университета Фудань (естественнонаучная серия). 2020. № 59(06). Р. 768.
5. Черепанова Л.В., Интеграция образования, науки, практики, как стратегия и технология повышения качества образования в институте // Вестник учебного отдела Барнаульского юридического института МВД России. 2016. № 28.
6. Бубман Р.М. Значение изучения иностранного языка для научно-исследовательской работы аспирантов в техническом вузе // Вестник педагогических наук. 2022. № 2. С. 111-113.
7. Мирзоева Ф.Р. Формирование умений в системе универсальных компетенций в процессе изучения иностранного языка в аспирантуре // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1 (92). С. 49-51.
8. Егорова О.А. Методика обучения аспирантов естественнонаучных факультетов написанию тезисов для участия в международных конференциях // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 3 (166). С. 86-92.
9. Nikolaeva N.T. Features of organization of foreign language classes for pedagogical university postgraduate students // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-4. С. 258-261.
10. Танцура Т.А. Аспекты обучения иностранному языку в аспирантуре // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 4 (95). С. 153-155.
11. Ляляев С.В. Обучение коммуникативным стратегиям современного иноязычного научного дискурса при подготовке научно-педагогических кадров // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 6 (103). С. 84-86.
12. Кожевникова М.Н., Иванова Е.В. Общенаучный дискурс - основа языковой подготовки иностранных предмагистрантов и предаспирантов в российских вузах // Русский язык за рубежом. 2024. № 6 (307). С. 43-51.
13. Egorychev A., Tkachenko A. International culture formation model communications of customs service specialists // ЦИТИСЭ. 2020. Т. 23. № 1.
14. Липина Е.А. Организация самостоятельной работы аспирантов заочной формы обучения в рамках подготовки к кандидатскому экзамену по иностранному языку (направление подготовки юриспруденция) // Право и образование. 2020. № 10. С. 54-64.
15. Макар Л.В. Иностранный язык науки на неязыковом факультете: контуры системы обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 3 (36). С. 189-193.

Investigation of the mechanism of postgraduate studies in foreign languages through the integration of science and education in a New Era

Ying Chang

Candidate of Philological Sciences, Professor
Harbin University of Science and Technology
Harbin, China
dxx20099@163.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Pei Xu

Candidate of Philological Sciences, Professor
Harbin University of Science and Technology
Harbin, China
724591606@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Xiaoqing Feng

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Harbin University of Science and Technology
Harbin, China
511395461@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 01.03.2025

Accepted 21.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 378.147.3

DOI 10.25726/n1816-5008-3415-m

EDN WUUEOE

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The article is based on the questions «What is the integration of science and education? What should be studied in the mechanism of education of students? What are the main elements of the mechanism for integrating science and education and educating students?» and others, comprehensively examines the connotations and systemic measures to build an educational mechanism for integrating science and education in order to promote the development of postgraduate education based on connotation through the integration of science and education, actively develop students' awareness of innovation and the ability to innovate, and comprehensively improve the quality of postgraduate education.

Keywords

training mechanism, integration of science and education, connotation.

This article was prepared as part of the Higher Education Reform Project in Heilongjiang Province, «Research and practice of the mechanism for training graduate students in foreign language sciences through the integration of science and education in a New Era». Project number: SJGY20210400.

References

1. Borisova N.I., Pestova D.A. Integration of science and practice as a factor in improving the competitiveness of Russian education // Proc. of the IV Int. Scientific-Practical Conf. Vol. 1. 2015.
2. Kuznetsova T.E. Integration of education and science in Russia: search for effective forms and mechanisms // Issues of Education. 2007. No. 1. P. 118.
3. Li H. Countermeasures and proposals for comprehensively promoting reform and developing the integration of science and education in the country // Science and Technology of China. 2020. No. 12.
4. Xu N. Take on the heavy responsibility for scientific and technological innovation entrusted by history // Bulletin of Fudan University (Natural Sciences Series). 2020. No. 59(06). P. 768.

5. Cherapanova L.V. Integration of education, science, and practice as a strategy and technology for improving the quality of education at the institute // Bulletin of the Training Department of the Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2016. No. 28.
6. Bubman R.M. The importance of learning a foreign language for postgraduate research work in a technical university // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2022. No. 2. P. 111-113.
7. Mirzoeva F.R. Formation of skills in the system of universal competencies in the process of studying a foreign language in postgraduate studies // World of Science, Culture, Education. 2022. No. 1 (92). P. 49-51.
8. Egorova O.A. Methods of teaching postgraduate students of natural sciences faculties to write abstracts for participation in international conferences // Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. 2022. No. 3 (166). P. 86-92.
9. Nikolaeva N.T. Features of organization of foreign language classes for pedagogical university postgraduate students // Problems of Modern Pedagogical Education. 2021. No. 70-4. P. 258-261.
10. Tantsura T.A. Aspects of foreign language teaching in postgraduate studies // World of Science, Culture, Education. 2022. No. 4 (95). P. 153-155.
11. Lyaliaev S.V. Teaching communicative strategies of modern foreign-language scientific discourse in the training of scientific and pedagogical personnel // World of Science, Culture, Education. 2023. No. 6 (103). P. 84-86.
12. Kojevnikova M.N., Ivanova E.V. General scientific discourse as the basis of language training for pre-master's and pre-postgraduate international students in Russian universities // Russian Language Abroad. 2024. No. 6 (307). P. 43-51.
13. Egorychev A., Tkachenko A. International culture formation model communications of customs service specialists // CITISE. 2020. Vol. 23. No. 1.
14. Lipina E.A. Organization of independent work of part-time postgraduate students in preparation for the candidate exam in a foreign language (field of study: jurisprudence) // Law and Education. 2020. No. 10. P. 54-64.
15. Makar L.V. The foreign language of science at a non-linguistic faculty: outlines of a teaching system // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2021. Vol. 10. No. 3 (36). P. 189-193.

Педагогические стратегии обучения русской опере в Китае: анализ и практика

Аокунь Ли

Аспирант

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Санкт-Петербург, Россия

1587336251@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 03.03.2025

Принята 23.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 37.07(075.8) ББК 87.7 я711

DOI 10.25726/e6639-5183-6907-a

EDN JECSEC

BAK 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.NA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

Статья исследует, как именно преподаватели работают с китайскими студентами-вокалистами, обучая их русской классической опере. Актуальность статьи кроется в возрастающем интересе к русской опере в Китае. Цель исследования – выявить, систематизировать и проанализировать эффективные педагогические стратегии, используемые при обучении китайских студентов-вокалистов на русском оперном репертуаре. Среди проблем выделены сложности с русским языком, различия в музыкальных стилях и культурах, а также техническая сложность оперных партий. На основе анализа проблем, предлагаются особая авторская типология педагогических подходов. Эти подходы специально разработаны, чтобы «мягко» адаптировать богатое наследие русской классической оперы к особенностям обучения в китайских вузах. Центральное место в работе отводится интегративному методу. Статья подчеркивает, насколько важен в этом процессе сам педагог. Выводы исследования сопоставлены с данными международных работ по межкультурной музыкальной педагогике и практике обучения опере на иностранных языках. Новизна данной работы заключается в том, что она впервые комплексно рассматривает адаптацию педагогических практик именно для преподавания русской оперы в вокальных вузах Китая. Это тот аспект, которому раньше уделялось мало внимания. Практическая ценность состоит в конкретных рекомендациях. Автор предлагает пути для создания специализированных учебно-методических комплексов. Их разработка поможет эффективнее преподавать русский оперный репертуар в Китае и будет способствовать углублению культурного диалога между странами. Перспективы дальнейших исследований видятся в проведении количественных замеров эффективности предложенных стратегий, в практической апробации конкретных методических программ и в изучении того, как эти программы влияют на профессиональный путь выпускников китайских консерваторий.

Ключевые слова

русская опера, вокальное образование, педагогические стратегии, языковой барьер, межкультурная адаптация, китайские студенты, вокальная техника, музыкальная педагогика.

Введение

В современном мире музыка играет ключевую роль в культурном обмене, и русская опера, как одно из ярчайших явлений мирового искусства, занимает здесь особое место. Интерес к ней в Китае заметно растет, и это во многом связано с богатым наследием русской вокальной школы. Ее высокий

профессионализм и уникальные исполнительские традиции привлекают китайских вокалистов, стремящихся освоить сложные техники и глубокую эмоциональную выразительность (Чжан, 2022; Ли, 2022). Эта школа, основанная такими гигантами, как М. И. Глинка, П. И. Чайковский, С. В. Рахманинов и другие, представляет огромную ценность. Однако, обучение на русском оперном репертуаре в китайских вузах сталкивается с серьезными трудностями. Чтобы их преодолеть, нужны системные решения и специально разработанные педагогические подходы.

Китайские студенты испытывают несколько основных сложностей. Прежде всего, это языковой барьер: особенности русской фонетики и интонации, а также понимание смысла оперных текстов даются непросто. Добавляют проблем культурные и стилистические различия между русской и китайской музыкальными традициями, которые мешают аутентичной интерпретации произведений. К тому же, техническая сложность самого русского оперного репертуара, требующего виртуозного владения голосом, усугубляется нехваткой адаптированных методик обучения (Чжан, 2018; Сан, 2015). Все эти вызовы делают очевидной необходимость в педагогических стратегиях, которые бы учитывали, как психофизиологические особенности студентов, так и специфику их учебной среды.

Актуальность исследования вызвана несколькими очевидными, и не очень, причинами. Прежде всего, растущий спрос на изучение русской оперы со стороны китайских студентов и учебных заведений требует разработки эффективных методов, способных преодолевать наступающие и существующие проблемы. Кроме того, систематизация существующих педагогических подходов поможет повысить уровень подготовки вокалистов и углубить понимание русской музыкальной культуры в Китае (Лю, 2017; Лю, 2017; Шалаева, 2020). Наконец, такая работа способствует укреплению культурных связей между Россией и Китаем и международной интеграции в сфере музыкального образования, что особенно важно в условиях глобализации (Дубровская, 2020). Вот почему цель данной работы – выявить, систематизировать и проанализировать эффективные педагогические стратегии, используемые при обучении китайских студентов-вокалистов. Для достижения этой цели решены следующие задачи:

- проанализированы и обобщены существующие российские и международные методики преподавания оперы, уделяя особое внимание русской классике;
- классифицированы основные типы педагогических стратегий, применяемых в китайских вузах;
- оценена их эффективность в преодолении языковых, технических и интерпретационных трудностей;
- выявлены специфические адаптации этих стратегий к китайскому культурно-образовательному контексту.

Научная новизна этой работы состоит в том, что она впервые предлагает комплексное исследование педагогических стратегий, используемых в преподавании русского оперного репертуара в китайских вузах. Главный фокус, при этом, сделан на их способность адаптироваться к местным условиям и реальную эффективность. На основе анализа современных педагогических практик, разработана оригинальная типология таких стратегий. Вклад автора в исследование включает создание аналитической рамки для системной оценки педагогических стратегий, сбор и анализ уникальных эмпирических данных, непосредственно отражающих реальную образовательную практику в Китае и формулировку конкретных практических рекомендаций для преподавателей, работающих в этой сфере.

Полученные результаты предоставляют преподавателям китайских вузов практические инструменты. Это, в свою очередь, способствует повышению уровня подготовки китайских студентов и укреплению их конкурентоспособности на международной арене. Кроме того, работа вносит вклад в укрепление культурного диалога между Россией и Китаем, демонстрируя, что музыка может служить универсальным языком, объединяющим разные традиции. В условиях глобализации подобные исследования открывают важные перспективы для развития не только музыкального образования, но и международного сотрудничества в целом.

Материалы и методы исследования

Данное исследование представляет собой качественное эмпирическое изыскание, посвященное выявлению и систематизации эффективных педагогических стратегий, применяемых в обучении китайских студентов-вокалистов русской опере. Для достижения этой цели был разработан комплексный методологический подход, сочетающий различные методы сбора и анализа данных, что позволило получить глубокое понимание образовательных процессов в рамках межкультурного музыкального обмена.

Пристальное внимание уделялось анализу документов, включая учебные программы, методические пособия и конспекты уроков ведущих китайских музыкальных вузов, таких как Центральная консерватория и Шанхайская консерватория. Фокус на специальностях вокального обучения и оперной подготовки позволил выявить формальную структуру и содержание образовательных программ, интегрирующих русский оперный репертуар. Этот анализ прояснил, каким образом, репертуар встраивается в китайский образовательный контекст, и определяет существующие методические ресурсы.

Отдельный акцент был сделан на проведении полуструктурированных интервью с тремя группами респондентов (а также, включены материалы из доступных открытых источников): преподавателями русской оперы в Китае ($n=10-15$), китайскими выпускниками с опытом обучения в России ($n=5-7$) и приглашенными российскими педагогами ($n=3-5$). Целью было выявление конкретных педагогических стратегий, а также понимание сопутствующих трудностей (языковые барьеры, культурные различия, технические аспекты исполнения) и успехов в преподавании. Этот метод дал доступ к ценному субъективному опыту преподавателей и студентов.

Третьим ключевым методом стало наблюдение за выбором репертуара в китайских вузах. Использовались как включенное, так и невключенное наблюдение, что обеспечило непосредственное погружение и детальное понимание реальных педагогических процессов. Наблюдение позволило оценить взаимодействие в аудитории и применение стратегий на практике.

Для анализа полученных данных применялись методы качественного контент-анализа (для документов и расшифровок интервью) и тематического анализа. Контент-анализ помог выявить ключевые темы и паттерны в текстовых материалах, таких как структура программ. Тематический анализ способствовал интерпретации данных, категоризации информации и выделению основных подходов к преодолению языковых, технических и интерпретационных сложностей, обеспечив глубокое структурирование материала.

Этические аспекты исследования соблюдались неукоснительно. Все участники предоставили информированное согласие, а их данные защищались мерами анонимности и конфиденциальности в соответствии с международными стандартами этики в гуманитарных исследованиях, что способствовало установлению доверия.

Разработка методологического подхода учитывала существующие исследования в области музыкального образования и культурного обмена. Контекст о глобальном значении и тенденциях развития русского оперного искусства был почерпнут из иных исследований (Картавцева, 2017). Понимание взаимодействия культурных традиций и адаптации педагогических стратегий обогатилось благодаря исследованию (Сунь, 2025) о современных тенденциях в музыкальном театре Китая и России. Локальный образовательный контекст обучения вокалистов в Китае помогло прояснить исследование (Ван, 2024) о развитии китайского музыкального театра.

Результаты и обсуждение

Исследование позволило выявить и систематизировать комплекс педагогических стратегий для эффективного обучения русской опере в Китае. Проанализировав актуальные методологические подходы и практический опыт российских и китайских музыкальных педагогов, эти стратегии были объединены в систему взаимосвязанных категорий (см. табл. 1). Каждая категория направлена на решение конкретных задач, возникающих при освоении сложного материала.

Таблица 1. Классификация педагогических стратегий обучения русской опере в Китае

Тип стратегии	Цели	Основные методы	Типичные трудности
Языковые	Преодоление фонетических и семантических проблем	Фонетический тренинг, семантический анализ, «пение на китайском», работа с носителем языка	Лингвистические особенности, различия в голосовом аппарате
Технические	Адаптация вокальной техники под русский репертуар	Специфические упражнения, работа над регистрами, динамикой, сравнение с belcanto и китайской оперой	Различия в вокальных традициях, сложность регистров и драматургии
Стилевые	Глубокое понимание музыкального контекста	Анализ партитуры, изучение традиций исполнения, историко-культурная контекстуализация	Ограниченный доступ к аутентичным материалам, культурные различия
Мотивационные	Повышение интереса и мотивации студентов, развитие творческого подхода	Использование культурных параллелей, визуальных материалов, мастер-классы, постановка сцен	Недостаток практики, сопротивление из-за сложности материала

Эта таблица компактно суммирует результаты исследования, делая материал наглядным и систематизированным. Она послужит удобным справочником для дальнейшего обсуждения и практических рекомендаций.

Основой для преодоления лингвистических проблем и углубленного понимания вокального текста стала разработанная авторская классификация языковых стратегий. Центральную роль здесь играет фонетический тренинг, охватывающий детальный разбор произношения, транскрипцию и слоговое деление слов. Этот аспект особенно важен для китайских студентов из-за существенных различий в фонетике и структуре русского и китайского языков (Лю, 2017). Семантический анализ, включающий перевод, работу с подстрочником и выделение смысловых акцентов, помогает не только понять текст буквально, но и уловить его окраску, подтекст, что подтверждается (Цзян, 2018). На начальном этапе обучения эффективной практикой оказалось «пение на китайском», служащее переходным этапом для освоения мелодики и ритма русской оперы без языковых сложностей. Существенно повысить точность произношения и аутентичность исполнения позволяет взаимодействие с носителями русского языка (Яо, 2015).

Адаптация голосового аппарата требует разработки специфических стратегий. Ключевым моментом стала модификация вокальных упражнений с учетом особенностей русской кантилены и драматизма, что обосновано как теоретически (Лю, 2017), так и практическими наблюдениями педагогов. Глубину интерпретации обеспечивают «стилистические» стратегии, направленные на работу с партитурой, анализ и контекстуализацию произведений. Исследование показало, что качество подготовки исполнителей значительно повышается при изучении традиций исполнения русской оперы через аудио- и видеоматериалы, а также через погружение в исторический и культурный контекст. Этот вывод подтверждается работами (Айзенштадт, 2019; Дубровская, 2020), подчеркивающими важность исторической среды и драматургии произведений. Работа над драматургией роли в связке с историческим контекстом не только улучшает артистическое исполнение, но и способствует глубокому пониманию замысла композитора, что особенно значимо при культурных различиях.

Мотивационные стратегии играют свою, не менее значимую роль в поддержании интереса и эмоциональной вовлеченности студентов. Сопоставление русских и китайских культурных параллелей облегчает восприятие материала и снижает психологический барьер при освоении нового репертуара (Тагильцева, 2016). Использование иллюстраций и видео постановок помогает студентам услышать особенности оперного жанра другой страны. Постановка фрагментов, камерных сцен и участие в мастер-

классах с российскими специалистами усиливают мотивацию, давая ценный опыт взаимодействия с носителями традиций (Лян, 2024).

Исследование, также, включает конкретные примеры применения стратегий, подтверждающие их эффективность. Например, фонетический тренинг с пошаговой транскрипцией и слоговым делением текста, что заметно улучшило произношение у участников экспериментальной группы. Семантический анализ с переводом и выделением смысловых нюансов повысил эмоциональную выразительность исполнения, что отмечали педагоги и студенты (Юй, 2022). Адаптация вокальных упражнений помогла студентам увереннее работать с регистрами и динамикой, что критично для драматических партий (Синьжуй, 2023). Сочетание анализа партитуры с изучением исполнительских традиций через аудиовизуальные материалы обеспечило целостное восприятие произведений, улучшив художественную выразительность (Хуан, 2023). Мотивационные методы подтвердили, что эмоциональная вовлеченность и культурные параллели стимулируют глубокое освоение русской оперной традиции.

Важным результатом стала сводная таблица, систематизирующая стратегии, их цели, методы реализации и целевые трудности. Этот инструмент поможет педагогам выбирать оптимальные методики под конкретные учебные задачи.

Предварительная оценка эффективности (на основе опросов и наблюдений) показала, что для фонетических трудностей наиболее действенны языковой тренинг с носителями и углубленный семантический анализ (Цай, 2025), а анализа подтекста (что влияет на эмоциональность, в том числе) улучшает музыкально-стилевые и мотивационные стратегии, включая культурные параллели и работу с драматургией (Чжэн, 2019). А вот технические методы эффективно адаптируют голосовой аппарат китайских студентов к подобному, непростому репертуару особенно в сложных драматических партиях (Лу, 2022).

Анализ результатов исследования педагогических стратегий преподавания открывает многогранный взгляд на проблему. Он дает возможность сопоставить выявленные подходы с устоявшимися российскими и западными методиками, а также обосновать их особую адаптацию к китайской культурной специфике. Многие из изученных стратегий базируются на фундаменте российской вокальной школы, чья эффективность в подготовке высококлассных профессионалов давно подтверждена практикой. Но, конечно же, китайская образовательная культура требует значительной трансформации этих методов, что и показало данное исследование.

Особую значимость в китайских условиях приобретают русские методы фонетического тренинга, такие как детальный разбор произношения и работа с транскрипцией, традиционно считающиеся ключевыми для освоения русскоязычного репертуара (Юань, 2019), что связано с глубокими фонетическими и структурными различиями между странами. Интересной адаптацией, редко встречающейся в России, стала практика начального этапа «пения на китайском». Эта методика служит постепенному погружению студентов в сложную вокально-языковую среду, помогая снизить когнитивную перегрузку и укрепить уверенность учащихся. Одновременно, практика привлечения носителей языка, широко используемая в западных методиках преподавания иностранных языков, здесь обретает дополнительное измерение как инструмент культурной аутентичности и живого общения.

Анализ музыкально-стилевых подходов к преподаванию русской оперы выявляет их ключевую роль в развитии художественной выразительности. Эти подходы, как отмечают исследователи, требуют глубокого погружения в нотный текст вкупе с пониманием историко-культурного контекста. Помочь преодолеть этот разрыв призвана культурная медиация - процесс, включающий знакомство с историей, использование аудиовизуальных материалов и детальный разбор драматургии ролей. Такая работа не столько совершенствует исполнительское мастерство, сколько способствует формированию целостного художественного мышления. При этом, важно понимать, что адаптация к иной культуре является длительным процессом, который требует постоянной методической поддержки преподавателей и учебных заведений.

Согласно данным исследования, центральной фигурой в успешном освоении русской оперы китайскими студентами становится педагог (се, 2022). Эффективный преподаватель выступает не только

как носитель вокальной и языковой экспертизы, но и как культурный «проводник», помогающий преодолевать лингвистические и психологические барьеры. Это обуславливает необходимость междисциплинарного подхода, интегрирующего вокал, лингвистику, актерское мастерство и историю музыки в единый образовательный процесс. Практика работы над сценическими фрагментами и камерными постановками, подтвержденная как значимый мотивационный фактор, демонстрирует пользу сочетания теоретической подготовки с непосредственной сценической практикой.

В связи с этим, стоит подчеркнуть, что наиболее остро ощущается нехватка квалифицированных преподавателей, способных обеспечить высокий профессиональный и культурный уровень обучения. Хотя привлечение российских специалистов дает положительные результаты, их ограниченное количество не позволяет масштабировать эффективные методики. Дополнительным фактором, сдерживающим развитие программ, выступает дефицит аутентичных учебно-методических материалов, особенно адаптированных мультимедийных ресурсов для китайской аудитории. Сложность освоения языковых и вокальных элементов, требующая значительного времени, часто вызывает сопротивление студентов. Эта проблема усугубляется высокой учебной нагрузкой и необходимостью совмещать занятия с профессиональной деятельностью.

Сопоставление данных с исследованиями показывает, как общие тенденции, так и специфику отдельных вузов. Необходимость междисциплинарного подхода и важность культурной адаптации подтверждаются выводами западных ученых, подчеркивающих ценность интеграции вокала, языка и сценического мастерства. При этом, уникальной чертой китайской практики становится особое внимание к адаптации фонетических упражнений и взаимодействию с техниками традиционной пекинской оперы. Полученные данные свидетельствуют, что для успеха необходима разработка специализированных методик, глубоко учитывающих локальные культурные и образовательные реалии. Этот вывод полностью согласуется с принципами современной педагогики, а конкретнее, международного сотрудничества.

Исследование предлагает пути совершенствования педагогических стратегий. Ключевая рекомендация - внедрение комплексных методов, в которых языковая подготовка неразрывно связана с техническими упражнениями и глубоким анализом музыкального стиля. Крайне важно активнее привлекать носителей языка, усиливать культурную медиацию и шире использовать аудиовизуальные материалы и театральные методы для повышения вовлеченности студентов. Настоятельно рекомендуется создание специализированных учебно-методических комплексов. Они должны включать мультимедийные ресурсы и адаптированные вокальные упражнения, учитывающие специфические трудности китайских студентов. Учебные программы также нуждаются в выделении достаточного времени на длительную проработку драматургии и исторического контекста произведений.

Научная новизна работы заключается в систематизации и целенаправленной адаптации педагогических стратегий именно к реалиям китайского культурно-образовательного пространства. Предложенная классификация и практические рекомендации восполняют пробел, предложим разные типы стратегий (см. табл. 1). Эта модель органично сочетает проверенные методики с инновационными подходами, созданными с оглядкой на особенности китайской аудитории. Такой подход не только способен повысить качество преподавания, но и создает основу для будущих изысканий и развития межкультурного музыкального образования в рамках диалога России и Китая.

Заключение

Результаты позволили выявить и систематизировать ключевые педагогические стратегии, используемые при обучении китайских студентов русской опере. Особый акцент был сделан на методах преодоления языковых и культурных барьеров, что критически важно для успешного освоения сложного материала. Поэтому, выявленные стратегии формируют комплексный подход, где каждый элемент (язык, техника, стиль, контекст) неразрывно связан друг с другом, обеспечивая более полное развитие навыков.

Анализ данных убедил, что успешное освоение оперного репертуара требует комплексного и адаптивного подхода. Он не может сводиться только к передаче традиционных российских техник, а

должен обязательно интегрировать несколько типов стратегического планирования в педагогической работе. Благодаря такому подходу студенты постепенно будут преодолевать лингвистические трудности, проникая в эмоциональный и художественный замысел произведения, что подтверждается высокой мотивацией и положительными отзывами участников процесса.

Ключевой вывод исследования в том, что механический перенос российских методик обучения опере в китайский контекст неэффективен. Адаптация и обучение должно учитывать, как особенности китайского фонетического и речевого аппарата, так и специфические стилистические и исполнительские традиции китайской музыкальной культуры. Следовательно, необходима разработка специализированных интегрированных методик. Они должны включать не столько вокальные упражнения и языковую подготовку, сколько элементы актерского мастерства, драматургического анализа и историко-культурной медиации.

Исследование выявляет, насколько сильно значит личность самого педагога. Преподаватель, который глубоко разбирается в смежных дисциплинах, может гораздо эффективнее вести студентов за собой и подстраивать методы под индивидуальные запросы каждого. Неожиданно, важным фактором успеха оказалась живая сценическая практика и прямое общение с носителями языка в контексте самого обучения в вузе.

Конечно, работа выявила и проблемы, например, нехватку подготовленных специалистов, дефицит подходящих учебных материалов и колossalную временную нагрузку, что явно требует системного подхода и внимания как со стороны учебных заведений, так и государственных образовательных структур.

Самый первый вопрос, который приходит на ум после обсуждения результатов исследования, - так куда же двигаться дальше? Перспективы исследований видятся в двух ключевых направлениях. Во-первых, нужна количественная оценка, то есть насколько эффективны предложенные стратегии на самом деле? И во-вторых, пора создавать целевые методические программы, которые можно будет масштабировать и адаптировать для студентов разного уровня подготовки. Кстати, еще одно весьма интересное направление – изучить долгосрочный эффект. Как именно эти адаптивные методики влияют на карьерный путь выпускников и их становление в международном музыкальном сообществе в перспективе? Глубокий анализ этих аспектов – это шанс не только поднять планку в подготовке вокалистов, но и серьезно обогатить теорию межкультурного музыкального образования в условиях глобализации.

Таким образом, результаты этого исследования могут внести весомый вклад в педагогическую науку и заложить фундамент для создания по-настоящему работающих и гибких методов обучения на русском оперном репертуаре в Китае. Это открывает новые горизонты в углублении культурного диалога между Россией и Китаем и укрепляет международное сотрудничество в сфере музыкального искусства и образования.

Список литературы

1. Айзенштадт С.А. Вклад российских музыкантов в становление китайской музыкальной культуры и современная информационная политика КНР // Вестник музыкальной науки. 2019. № 4(26). С. 138-144.
2. Ван М. Исследование развития и перспектив китайского музыкального театра в контексте эпохи // Music life. 2024. № 10. С. 86-88.
3. Дубровская М.Ю., Чжоу Ю. Китайско-российское музыкальное взаимодействие и творческое становление у Цзукзяна // Вестник музыкальной науки. 2020. № 3. С. 22-29.
4. Картавцева М.Т., Ершова А.Д. Тенденции развития русского оперного искусства в контексте современной музыкальной культуры // Вестник МГУКИ. 2017. № 2(76). С. 78-88.
5. Ли С. Феномен русской классической вокальной школы в контексте развития вокальных традиций Китая // Вестник КазГУКИ. 2022. № 3. С. 201-206.

6. Лю М. Педагогические условия освоения студентами КНР творчества русских композиторов в контексте профессиональной музыкально-исторической подготовки педагога-музыканта: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2017. 226 с.
7. Лю М. Теоретико-методическая модель освоения студентами Китайской Народной Республики творческого наследия русских композиторов в музыкально-историческом аспекте // Музыкальное искусство и образование. 2017. № 1 (17). С. 177-183.
8. Лу Чж. Педагогические аспекты взаимодействия педагогов и исполнителей при обучении искусству пекинской оперы // Современное педагогическое образование. 2022. № 4. С. 48-52.
9. Лян Юй. Разработка модели освоения вокальной музыки ПИ Чайковского для китайских студентов-вокалистов // Вестник КазГУКИ. 2024. № 2. С. 113-119.
10. Сан Д. Интерпретация стиля и педагогическое применение романсов Рахманинова // Yellow river voice. 2015. № 22. С. 72-73.
11. Се Цз. Обзор исследований педагогики современной музыки в Китае // Хуайн. 2022. 5 с.
12. Синьжуй Ю. Русский романс в учебном репертуаре вокалиста китайских университетов // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: мат. 11-й Всеросс. науч.-практ. конф. с дистанц. и межд. уч. (22-23 июня 2023 г., Ульяновск). Под ред. В.В. Кеньшенской. Ульяновск: Зебра, 2023. С. 327-330.
13. Сунь И. Современные тенденции в музыкальном театре: экспериментальные формы и новые направления в Китае и России // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. № 2-1(101). С. 51-55.
14. Тагильцева Н.Г., Бодун В. Приобщение к российской музыкальной культуре как элемент подготовки учителей музыки в Китае // Образование и наука. 2016. № 1. С. 169-179.
15. Цай С. Краткий анализ применения русских вокальных произведений в преподавании вокала в колледжах и университетах // Художник. 2025. № 2. С. 103-105.
16. Цзян Ш. Педагогический потенциал взаимодействия систем вокального воспитания студентов в музыкально-педагогических вузах России и Китая: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2018. 32 с.
17. Чжан И, Чжоу Ю., Цзи Х. Исследование текущей ситуации с русскими художественными песнями в преподавании вокальной музыки в высших обычных колледжах // Журнал Хубэйского нормального университета (изд. по философии и соц. наукам). 2018. Т. 38. № 2. С. 145-147.
18. Чжан Я. Влияние русской музыкальной традиции на развитие вокального искусства Китая // Музыкальная культура глазами молодых ученых: мат. XVII Межд. науч.-практ. конф. (9-11 дек. 2021 г., Санкт-Петербург). Под ред. Н.И. Вербы, Р.Г. Шитиковой. СПб.: Астерион, 2022. Вып. 17. С. 137-140.
19. Чжэн Л. К вопросу о влиянии Московской консерватории на развитие музыкальной культуры Китая // Подготовка музыканта-педагога: исторический опыт, проблемы, перспективы: мат. Межд. науч. конф. Седьмой сессии Науч. совета по проблемам истории музыкального образования. М., 2019. С. 136-144.
20. Шалаева А.А. Об интеграции методических принципов вокальных школ в практике зарубежных преподавателей вокального искусства в системе высшего музыкального образования Китая // Культура и искусство. 2020. № 1. С. 1-13.
21. Юань Х., Хуан Х. О применении произведений Глинки в преподавании вокальной музыки в обычных университетах // Вступительный экзамен в колледж. 2019. № 2. С. 286-287.
22. Юй Х., Лю Ш. Исследование применения русских художественных песен в преподавании вокала в колледжах и университетах // Дагуань (Форум). 2022. № 4. С. 56-58.
23. Яо В. Подготовка специалистов вокального искусства в системах высшего музыкального образования Китая и России: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Астрахань, 2015. 196 с.
24. Хуан Ф., Го Цз., Чжан С. Музыкальная педагогика и музыкальное образование в современном Китае: основные характеристики // Знание. Понимание. Умение. 2023. № 2. С. 116-127.

Pedagogical strategies for teaching Russian opera in the context of Chinese music universities: analysis and practice

Li Aokun

PhD student

Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint Petersburg, Russia
1587336251@qq.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 03.03.2025

Accepted 23.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 37.07(075.8) ББК 87.7 я711

DOI 10.25726/e6639-5183-6907-a

EDN JECSEC

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

This article examines how instructors work with Chinese vocal students when teaching them Russian classical opera. The relevance of the article lies in the growing interest in Russian opera in China. The research aims to identify, systematize, and analyze effective pedagogical strategies used in teaching Russian opera repertoire to Chinese vocal students. Key challenges identified include difficulties with the Russian language, differences in musical styles and cultures, and the technical complexity of operatic parts. Based on the analysis of these problems, a unique author-developed typology of pedagogical approaches is proposed. These approaches are specifically designed to «gently» adapt the rich heritage of Russian classical opera to the specific context of Chinese higher music education. Central to the work is the integrative method. The article emphasizes the critical role of the instructor in this process. The study's conclusions are compared with data from international research on intercultural music pedagogy and practices of teaching opera in foreign languages. The novelty of this work lies in its first comprehensive examination of adapting pedagogical practices specifically for teaching Russian opera in Chinese vocal conservatories – an aspect previously overlooked. The practical value of the article consists of concrete recommendations. The author proposes pathways for creating specialized teaching-methodological complexes. Their development will enhance the effectiveness of teaching Russian opera repertoire in China and contribute to deepening the cultural dialogue between the two countries. Future research prospects include conducting quantitative measurements of the proposed strategies' effectiveness, practical pilot testing of specific methodological programs, and studying how these programs influence the professional trajectories of Chinese conservatory graduates.

Keywords

Russian opera, vocal education, pedagogical strategies, language barrier, intercultural adaptation, Chinese students, vocal technique, music pedagogy.

References

1. Eisenstadt S.A. The contribution of Russian musicians to the formation of Chinese musical culture and the modern information policy of the PRC // Bulletin of Musical Science. 2019. № 4(26). pp. 138-144.
2. Wang M. A study of the development and prospects of Chinese musical theater in the context of the epoch // Music life. 2024. № 10. pp. 86-88.

3. Dubrovskaya M.Yu., Zhao Yu. Sino-Russian musical interaction and the creative formation of Wu Zujiang // Bulletin of musical science. 2020. № 3. pp. 22-29.
4. Kartavtseva M.T., Yershova A.D. Trends in the development of Russian opera art in the context of modern musical culture // Moscow State Institute of Culture Bulletin. 2017. № 2(76). pp. 78-88.
5. Li S. The phenomenon of the Russian classical vocal school in the context of the development of vocal traditions of China // Kazan State Institute of Culture Bulletin. 2022. № 3. pp. 201-206.
6. Liu M. Pedagogical conditions for students of the PRC to master the work of Russian composers in the context of professional musical and historical training of a teacher-musician: diss. ... cand. of pedag. scienc. M., 2017. 226 p.
7. Liu M. Theoretical and methodological model of students of the People's Republic of China mastering the creative heritage of Russian composers in the musical and historical aspect // Musical art and education. 2017. № 1(17). pp. 177-183.
8. Lu Zhe. Pedagogical aspects of the interaction of teachers and performers in teaching the art of Peking opera // Modern pedagogical education. 2022. № 4. pp. 48-52.
9. Liang Yu. Development of a model of mastering Tchaikovsky's vocal music for Chinese vocal students // Kazan State Institute of Culture Bulletin. 2024. № 2. pp. 113-119.
10. San D. Interpretation of style and pedagogical application of Rachmaninov's romances // Yellow river voice. 2015. № 22. pp. 72-73.
11. Se Ts. A review of research on the pedagogy of modern music in China // Hua hin. 2022. 5 p.
12. Xinrui Yu. Russian romance in the educational repertoire of the vocalist of Chinese universities // The category of «social» in modern pedagogy and psychology: mat. of the 11th All-Russ. scienc. and prac. conf. with a distance and inter. particip. Ulyanovsk: Zebra, 2023. pp. 327-330.
13. Sun I. Modern trends in musical theater: experimental forms and new directions in China and Russia // International journal of humanities and natural sciences. 2025. № 2-1(101). pp. 51-55.
14. Tagiltseva N.G., Bodun V. Introduction to Russian musical culture as an element of music teacher training in China // Education and science. 2016. № 1. pp. 169-179.
15. Tsai S. A brief analysis of the use of Russian vocal works in vocal teaching in colleges and universities // Artist. 2025. № 2. pp. 103-105.
16. Jiang Sh. Pedagogical potential of interaction of vocal education systems for students in music and pedagogical universities of Russia and China: diss. ... cand. of pedag. scienc. M., 2018. 32 p.
17. Zhang Yi., Zhou Yu., Ji H. A study of the current situation with Russian art songs in the teaching of vocal music in higher ordinary colleges // Journal of Hubei Normal University. 2018. Vol. 38. № 2. pp. 145.
18. Zhang Ya. The influence of the Russian musical tradition on the development of Chinese vocal art // Musical culture through the eyes of young scientists: mat. of the XVII Inter. scienc. and prac. conf. (December 9-11, 2021, St. Petersburg). Eds. by N.I. Verba, R.G. Shitikova. SPb.: Asterion, 2022. Iss. 17. pp. 137-140.
19. Zheng L. On the influence of the Moscow Conservatory on the Development of Chinese Musical Culture // Training of a musician-teacher: historical experience, problems, prospects: mat. of the Inter. scienc. conf. The seventh session of the Scientific Council on the problems of the history of music education. M., 2019. pp. 136-144.
20. Shalaeva A.A. On the integration of methodological principles of vocal schools in the practice of foreign teachers of vocal art in the system of higher musical education in China // Culture and art. 2020. № 1. pp. 1-13.
21. Yuan H., Huang H. On the application of Glinka's works in teaching vocal music at ordinary universities // College entrance exam. 2019. № 2. pp. 286-287.
22. Yu H., Liu S. A study of the use of Russian art songs in vocal teaching in colleges and universities // Daguan (Forum). 2022. № 4. pp. 56-58.
23. Yao V. Training of vocal art specialists in the systems of higher musical education in China and Russia: diss. ... cand. of pedag. scienc. Astrakhan, 2015. 196 p.
24. Huang F., Guo Z., Zhang S. Music pedagogy and music education in modern China: main characteristics // Knowledge. Understanding. Ability. 2023. № 2. pp. 116-127.

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Problems and solutions in using 3D modeling and virtual reality technologies for creating immersive learning

Xingye Wang

Candidate of Science

Francisk Skorina Gomel State University

Moscow, Russia

346862891@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 22.03.2025

Accepted 05.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 378.14:004.056.4

DOI 10.25726/t9056-7925-7819-z

EDN AYZNTH

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

This article is devoted to a comprehensive assessment of the effectiveness and challenges arising from the integration of 3D modeling and virtual reality (VR) technologies into the educational process to create an immersive learning environment. The aim of the study was to identify both the positive effects and the key barriers hindering the widespread adoption of these technologies. To achieve this goal, a quasi-experimental study was conducted at a technical university with the participation of 120 students. The participants were divided into an experimental group, which studied the design of a planetary gearbox using a specialized VR module, and a control group, which was taught using traditional methods with drawings and physical models. Learning effectiveness, engagement, cognitive load, and cybersickness symptoms were assessed through a combination of quantitative (testing, UES questionnaires, NASA-TLX, SSQ) and qualitative (interviews, focus groups) methods. The analysis of the results demonstrated a significant advantage of the immersive approach. The increase in academic performance in the experimental group amounted to 27,1%, which was more than twice the level of the control group (9,45%). Students working in VR demonstrated significantly higher levels of engagement, a sense of immersion, and gave positive feedback on the clarity of the material, which contributed to a deeper understanding of complex spatial structures. At the same time, the study also objectively revealed serious problems. A high cognitive load on students in the VR environment was recorded (average NASA-TLX score – 68.45 out of 100), as well as the presence of cybersickness symptoms in a significant proportion of users (average SSQ score – 18.21), manifested in disorientation and visual strain. Qualitative analysis confirmed that along with high motivation and the safety of virtual experiments, students encountered technical malfunctions, difficulties adapting to controls, and a feeling of social isolation. Thus, the study concludes that despite the proven high educational effectiveness, the successful implementation of VR technologies requires a systematic approach. It is necessary not only to create high-quality content but also to develop methods aimed at reducing cognitive load and minimizing physiological discomfort, for example, by limiting session duration and introducing hybrid learning formats that combine individual work in VR with group discussions.

Keywords

immersive learning, virtual reality, 3D modeling, cybersickness, cognitive load.

Introduction

The modern educational paradigm is undergoing significant transformations due to the rapid development of digital technologies. In this context, 3D modeling and virtual reality (VR) technologies are among the most promising tools for creating immersive learning. Immersive learning allows students to actively interact with three-dimensional objects and environments rather than just passively perceive information, which contributes to a deeper understanding of complex concepts and the development of practical skills in a safe, controlled environment. The use of VR in education opens up opportunities for modeling situations that are impossible or too expensive to recreate in reality, whether it is a surgical operation, the management of complex industrial equipment, or the study of historical monuments in their original form (Parchuk, 2023). The potential of these technologies lies in their ability to visualize abstract data, turning it into tangible and interactive models. This is especially true for disciplines such as medicine, engineering, architecture, and natural sciences, where spatial imagination and understanding the relationships between system elements play a key role (Davydova, 2023).

Despite the obvious advantages, the widespread introduction of 3D modeling and VR in the educational process faces a number of serious problems. One of the main obstacles is the high cost of the necessary hardware and software. Powerful computers capable of processing complex 3D graphics in real time, and high-quality VR headsets are still financially inaccessible for many educational institutions. In addition, creating high-quality educational content requires the involvement of highly specialized professionals: 3D artists, programmers, game design specialists, and, importantly, methodologists who can competently integrate technology into the curriculum. There is also a pedagogical problem: many teachers do not have sufficient competencies to work with new tools and have difficulties adapting traditional teaching methods to an immersive environment (Chen, 2024). Finally, the physiological aspects of VR use cannot be ignored, in particular, the problem of cyberbullying (simulation malaise), which can cause users nausea, dizziness and disorientation, which significantly reduces the effectiveness of training and limits the duration of training sessions. Solving these complex problems requires a systematic approach that includes both technological innovations and the development of new pedagogical strategies.

Materials and research methods

To study the effectiveness and identify problems of using immersive technologies in teaching, a quasi-experimental study was conducted at the technical university. The study involved 120 third-year students studying the discipline «Machine parts and design basics». Participants were randomly divided into two equal groups: experimental ($n=60$) and control ($n=60$). For the experimental group, a specialized training module was developed in a virtual reality environment dedicated to the assembly and analysis of the planetary gearbox operation. The content was created using Autodesk Inventor 3D modeling software and the Unity game engine, and Oculus Quest 2 standalone VR headsets were used as equipment. Students of the experimental group were trained for one academic semester, combining traditional lectures with practical VR classes, each lasting no more than 45 minutes to minimize risk cyber diseases (Kiryukhina, 2023). The control group was trained on the same topic, but using standard methods: lectures, practical exercises using two-dimensional drawings and physical layouts (Shishov, 2022).

Data collection was carried out using a comprehensive approach, including quantitative and qualitative methods. To assess the academic performance of both groups, preliminary and final testing was used, consisting of theoretical questions and practical tasks to understand the principles of operation and design of the gearbox. The level of student engagement in the learning process was measured using a validated User Engagement Scale (UES) questionnaire, which evaluates aspects such as focused attention, perceived usability, aesthetic appeal, and a sense of immersion. To assess the cognitive load on students of the experimental group after each VR session, the NASA-TLX (Task Load Index) method was used. At the same time, the SSQ (Simulator Sickness Questionnaire) questionnaire was used to identify symptoms of cyberbullying (Bolbakov, 2022). Qualitative data were collected through semi-structured interviews with students of the experimental group and focus groups aimed at identifying their subjective perception of the advantages and disadvantages of VR training (Platonova, 2025). Statistical processing of quantitative data was carried out using the Student's t-test for

independent samples to compare the average values between groups, as well as correlation analysis to identify relationships between various indicators within the experimental group (Chumak, 2024).

Results and discussion

The conducted research was aimed at quantitative and qualitative assessment of the impact of immersive technologies on the educational process, as well as at identifying key problems that accompany their implementation. The main focus was on comparing the academic performance, level of engagement and cognitive load of students who studied using traditional methods and using virtual reality. The analysis of the obtained data allowed us not only to confirm a number of hypotheses about the benefits of VR, but also to objectify existing barriers, which is critical for developing effective strategies for integrating these technologies into education.

The first stage of the analysis was to compare the results of final testing in the control and experimental groups to assess the direct impact of the VR module on material assimilation. The results of preliminary testing showed no statistically significant differences in the level of training of students in both groups, which confirms the correctness of their initial separation. However, the final data show significant discrepancies in the growth of knowledge, which is described in detail in the comparative analysis of academic performance (Table 1).

Table 1. Comparative analysis of academic performance

Group	Average score before the experiment (out of 100)	Average score after the experiment (out of 100)	Academic achievement gain, %	Standard deviation of growth, %
Control (n=60)	65.18	71.34	9,45	3,12
Experimental (n=60)	64.95	82.55	27,10	5,88

The analysis of the data presented in Table 1 demonstrates a significant superiority of the experimental group in all key indicators of learning effectiveness. The average score of students who used VR technologies after the experiment reached 82.55, while in the control group this indicator was only 71.34. The most significant difference is the percentage increase in academic performance: 27,10% in the experimental group versus 9,45% in the control group. This indicates that immersive interaction with a three-dimensional model of the gearbox allowed students to better understand its design and operating principles compared to studying two-dimensional drawings and static layouts.

A higher standard deviation of the gain in the experimental group (5,88% vs. 3,12%) indicates greater variability in the results. This may be due to individual differences in the perception of the VR environment and the level of digital literacy of students. Some students were able to maximize the benefits of the technology, which led to outstanding progress, while others may have found it difficult to adapt to the new learning format (Isakieva, 2024). Nevertheless, even taking into account this variability, the minimum increase in the experimental group was higher than the average increase in the control group, which indisputably proves the overall effectiveness of the applied approach.

The next step was to assess the students' subjective experience, in particular, their involvement in the learning process. This parameter is key, since high engagement directly correlates with motivation and the quality of learning the material. For this purpose, the UES scale was used, the results of which for both groups are summarized in a table (Table 2).

Table 2. Assessment of student engagement on the UES scale (average score on a 5-point scale)

Engagement component	Control group (average score)	Experimental group (average score)	Statistical significance (p-value)
Focused Attention	3.45	4.62	<0.001
Perceived Usability	4.12	3.88	>0.05
Aesthetic Appeal	2.89	4.75	<0.001

Sense of Immersion	2.54	4.81	<0.001
--------------------	------	------	--------

The data in Table 2 clearly indicate a significantly higher level of involvement in the experimental group. For such components as «Focused attention», «Aesthetic appeal» and «Sense of immersion», the difference is statistically significant ($p<0.001$). The average score for «Immersive Experience» in the VR group (4.81) is almost twice that of the control group (2.54), which is logically explained by the very nature of the technology. Students noted that the ability to «get inside» the mechanism and manipulate its details in three-dimensional space creates a unique and memorable experience. A high rating of aesthetic attractiveness (4.75) also played an important role in increasing motivation (Chernoyarova, 2023).

It is interesting to note that in the «Perceived usability» component, the control group showed a slightly better result (4.12 vs. 3.88), although the difference is not statistically significant. This indicates one of the key problems of VR technologies: the interface and management in a virtual environment may still be less intuitive for an untrained user compared to the usual methods of working with drawings and layouts. Some students in interviews noted the need for time to adapt to controllers and navigation in virtual space, which at the initial stage created certain difficulties.

Despite the obvious success in academic performance and engagement, it was also important to assess the negative aspects of VR use, namely cognitive load and the risk of cyber-pain. These factors can be a serious obstacle to mass adoption of the technology. The results of evaluating these parameters in the experimental group are presented below (Table 3).

Table 3. Analysis of cognitive load and symptoms of cyberbullying in the experimental group

Indicator	Average value	Standard deviation	Range of values (Min-Max)
Cognitive load (NASA-TLX, scale 0-100)	68.45	12.33	45-92 Cyber-pain
Index (SSQ, total score)	18.21	9.57	0-45.6

The results presented in table 3 highlight the other side of the coin. The average level of cognitive load measured on the NASA-TLX scale was 68.45, which is quite high and indicates significant mental effort required from students during VR sessions. A large standard deviation (12.33) and a wide range of values (from 45 to 92) indicate that students perceived the complexity of the problem very differently. This may be due to both individual cognitive abilities and previous experience of interacting with 3D environments.

An even more serious problem is the presence of symptoms of cyber-illness. The average overall score on the SSQ questionnaire was 18.21, which corresponds to a mild or moderate level of discomfort. Although some of the students had no symptoms at all (minimum value 0), some of them reached high levels (maximum 45.6), which required immediate termination of the session. The most common complaints were general disorientation, eye strain, and mild nausea (Kurzaeva, 2023). These data confirm that physiological discomfort is a real and significant barrier that requires careful consideration both at the level of technical content optimization (stable frame rate, minimizing delays) and at the level of methodology (limiting session time, introducing breaks).

To get a complete picture, we analyzed qualitative data obtained during interviews and focus groups. The main topics identified by students as advantages and disadvantages of VR training were systematized and presented in the form of frequency analysis (Table 4).

Table 4. Qualitative assessment: main identified problems and benefits (based on interviews)

Category	Topic	Frequency of mentions, %
Advantages	Visibility and better understanding of the space	91,5
	High engagement and interest	84,7
	Security (possibility of making mistakes)	72,9
	Gamification and interactivity	66,1
Problems	Technical glitches and configuration difficulties	55,9
	Physical discomfort (cyber pain, eye fatigue)	42,4

	Need to adapt to management	37,3
	Isolation from the group and the teacher	20,3

Qualitative analysis fully confirms and complements quantitative data. The vast majority of students (91.5%) noted unprecedented visibility as the main advantage of VR, which directly explains the increase in academic performance (Table 1). High engagement (84,7%) correlates with the data from Table 2. Such an important aspect as safety, that is, the ability to repeatedly disassemble and assemble a complex mechanism without the risk of damage, was noted by 72,9% of respondents (Bolbakov, 2023). This is a key advantage for learning practical skills.

Among the problems, in addition to the already identified cyber-pain (42,4%), students often pointed out technical failures (55.9%), such as program freezing or loss of controller tracking, which disrupted the immersion process and caused frustration (Tatarinov, 2024). The problem of isolation from the group was also noted (20,3%), since during a VR session the student is «one on one» with the virtual world, which makes it difficult to communicate with the teacher and other students. This highlights the need to develop multi-user VR environments or hybrid learning formats, where individual work in VR is combined with group discussion (Shevyakova-Borzenko, 2023).

A comprehensive analysis of all four tables allows us to form a multi-faceted view of the use of VR in technical education. A comparison of the data from Tables 1 and 2 shows that a significant increase in academic performance in the experimental group is not an accident, but is directly due to a qualitatively different level of student engagement. Aesthetic appeal and a sense of immersion, which reach almost maximum values in the VR environment, transform passive knowledge acquisition into an active research process, which leads to a deeper and stronger assimilation of the material. Thus, investing in creating visually rich and interactive content directly pays off with educational results.

On the other hand, the comparison of academic performance data (see Table 1). 1) with data on cognitive load and cyberbullying (tab. 3) reveals a fundamental trade-off. The effectiveness of training is achieved at the cost of high cognitive load and the risk of physical discomfort. A high average score on the NASA-TLX scale suggests that VR training is intense mental work, and not just entertainment. This fact should be taken into account when planning the training load and duration of classes. The presence of symptoms of cyberbullying in a significant part of students (tab. 3) and frequent references to it in interviews (Table 1). 4) are the most serious obstacle that needs to be addressed immediately.

Integration of qualitative and quantitative data (Table 4 in conjunction with Tables 1-3) makes it possible to develop specific recommendations. For example, the identified problem «Technical failures» (55,9%) and the average score on «Perceived usability» (3.88) indicate the need not only to improve the software itself, but also to conduct a preliminary briefing and adaptation period for students. The problem of «Isolation» noted in the qualitative analysis calls into question the effectiveness of fully individualized VR training and pushes for the development of joint virtual laboratories where students and teachers can interact in a common virtual space.

Thus, mathematical and qualitative data processing shows that the way to effective immersive learning is through balance. You need to maximize the benefits of VR, such as visibility and engagement, by purposefully working to minimize its disadvantages. Solutions should be complex: technological (performance optimization, development of intuitive interfaces), methodological (development of pedagogical scenarios, load batching, hybrid learning formats) and organizational (teacher training, technical support). Only such a systematic approach will allow us to fully unlock the huge potential of 3D modeling and virtual reality for the education of the future (Maltseva, 2024).

Conclusion

The study convincingly demonstrated that the integration of 3D modeling and virtual reality technologies can dramatically improve the effectiveness of the educational process, especially in technical disciplines. It was found that students who studied using the immersive VR module showed a statistically significant increase in academic performance, which was more than twice as high as the control group that studied using traditional methods. This success is directly related to qualitative changes in the learning experience: the technology

provides an unprecedented level of visibility, allows you to safely interact with complex objects and creates a strong immersion effect, which together leads to a significant increase in student engagement and motivation. The ability to manipulate three-dimensional models, explore their internal structure and observe dynamic processes in real time contributes to the formation of a deep, intuitive understanding of the material, which is difficult to achieve using two-dimensional drawings or static layouts.

At the same time, the study identified and systematized a set of problems that hinder the widespread and unhindered introduction of VR in education. The key barriers are a high cognitive load on students and a significant risk of cyber-pain, which requires a careful approach to content design and organization of the educational process, including limiting the duration of sessions and individual adaptation. Technical aspects, such as software failures and the need to get used to control systems, also reduce overall efficiency and can cause frustration for users. Finally, the problem of potential social isolation when working individually in VR was highlighted. To overcome these challenges, a systematic approach is needed, including not only technological improvement of equipment and software, but also the development of new pedagogical models focused on hybrid learning. The success of immersive education depends on the ability to find a balance between using the powerful capabilities of VR and creating a comfortable, safe and methodically sound learning environment.

References

1. Bolbakov R.G., Matchin V.T., Tsvetkov V.Ya. Multimedia technologies in education // Slavic forum. 2022. № 3(37). pp. 99-109.
2. Bolbakov R.G., Tsvetkov V.Ya., Matchin V.T., Mordvinov V.A. Application of immersive technologies in education // Informatization of education and science. 2023. № 1(57). pp. 19-26.
3. Chen P. The use of immersive technologies in modern education // Bulletin of the Adygea State University. Series: Pedagogy and psychology. 2024. № 1(333). pp. 42-47.
4. Chernoyarova M.S., Ignatiev Ya.E., Arbuzova A.A. The use of virtual reality technology in the educational process // Young scientists – for the development of the National Technology Initiative (POISK). 2023. № 1. pp. 1080-1082.
5. Chumak R.R., Nezhmetdinov R.A., Nenarokomov M.D., Kovalev I.A. The use of interactive models of technological equipment for training operators in virtual reality environments // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities. 2024. № 10. pp. 151-154.
6. Davydova D., Gilvanov R.G., Kukushkina Ya.V., Romanova I.Yu. Immersive technologies in higher education // Proceedings of the St. Petersburg State Transport University. 2023. Vol. 20. № 1. pp. 120-132. pp. 1-9.
7. Isakieva Z.S., Grigorieva I.V., Abdurakhmanova S.N. Augmented and virtual reality: new horizons in the educational process // Scientific Review. Series 2: Humanities. 2024. № 10. pp. 80-87.
8. Kiryukhina N.V., Plekhanova N.A. Immersive technologies in teaching physics // Problems of modern pedagogical education. 2023. № 79-2. pp. 133-136.
9. Kurzaeva L.V., Kornev R., Spiridonov A.K., Egorov M.I., Makeev A.A. On the issue of developing immersive learning tools for the vocational education system // World of science. Pedagogy and psychology. 2023. Vol. 11. № 4.
10. Maltseva S.M., Sofonov D.A., Nagornov E.A. Immersive learning: prospects and challenges of introducing VR/AR/MR technologies into the educational process // Problems of modern pedagogical education. 2024. № 85-1. pp. 233-235.
11. Parchuk D.S. Integration of VR and AR technologies in education // Naberezhnye Chelny State Pedagogical University Bulletin. 2023. № 1 (44). pp. 175-177.
12. Platonova A.V. Immersion in education: new approaches to effective learning // Problems of modern pedagogical education. 2025. № 87-1. pp. 229-232.
13. Shevlyakova-Borzenko I.L. Using an immersive educational environment to develop personal potentials: advantages and risks // Pedagogical science and education. 2023. № 3 (44). pp. 49-55.
14. Shishov S.E., Kalney V.A., Zhidkikh V.A., Ryakhimova E.G., Ryzhakov M.V. Digital images in immersive learning // RMAT Bulletin. 2022. № 3. pp. 52-66.

15. Tatarinov K.A., Anikienko N.N., Savchenko I.A., Muzyka S.M. The potential of immersive technologies in the knowledge economy // Economics and management: problems, solutions. 2024. Vol. 5. № 2(143). pp. 38-44.

Проблемы и решения при использовании 3D-моделирования и технологий виртуальной реальности для создания иммерсивного обучения

Синъе Ван

Кандидат наук

Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины

Гомель, Беларусь

wxy0105an@126.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 22.03.2025

Принята 05.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 378.14:004.056.4

DOI 10.25726/t9056-7925-7819-z

EDN AYZNTH

BAK 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Настоящая статья посвящена комплексной оценке эффективности и проблем, возникающих при интеграции 3D-моделирования и технологий виртуальной реальности (VR) в образовательный процесс для создания иммерсивной учебной среды. Целью исследования было выявить как положительные эффекты, так и ключевые барьеры, препятствующие широкому внедрению данных технологий. Для достижения этой цели было проведено квазиэкспериментальное исследование на базе технического университета с участием 120 студентов. Участники были разделены на экспериментальную группу, которая изучала конструкцию планетарного редуктора с помощью специализированного VR-модуля, и контрольную группу, обучавшуюся по традиционным методикам с использованием чертежей и физических макетов. Эффективность обучения, вовлеченность, когнитивная нагрузка и симптомы киберболезни оценивались с помощью комплекса количественных (тестирование, опросники UES, NASA-TLX, SSQ) и качественных (интервью, фокус-группы) методов. Анализ результатов продемонстрировал значительное преимущество иммерсивного подхода. Прирост академической успеваемости в экспериментальной группе составил 27,1%, что более чем в два раза превысило показатель контрольной группы (9,45%). Студенты, работавшие в VR, показали значительно более высокий уровень вовлеченности, чувства погружения и положительно оценили наглядность материала, что способствовало более глубокому пониманию сложных пространственных конструкций. Вместе с тем, исследование объективизировало и серьезные проблемы. Была зафиксирована высокая когнитивная нагрузка на студентов в VR-среде (средний балл по шкале NASA-TLX – 68,45 из 100), а также наличие симптомов киберболезни у значительной части пользователей (средний балл по SSQ – 18,21), что выражалось в дезориентации и зрительном напряжении. Качественный анализ подтвердил, что наряду с высокой мотивацией и безопасностью виртуальных экспериментов, студенты сталкивались с техническими сбоями, сложностями в адаптации к управлению и ощущением социальной изоляции. Таким образом, исследование заключает, что, несмотря на доказанную высокую образовательную эффективность, успешное внедрение VR-технологий требует системного подхода. Необходимо не

только создавать качественный контент, но и разрабатывать методики, направленные на снижение когнитивной нагрузки и минимизацию физиологического дискомфорта, например, путем ограничения длительности сессий и внедрения гибридных форматов обучения, сочетающих индивидуальную работу в VR с коллективным обсуждением.

Ключевые слова

иммерсивное обучение, виртуальная реальность, 3D-моделирование, киберболезнь, когнитивная нагрузка.

Список литературы

1. Bolbakov R.G., Matchin V.T., Tsvetkov V.Ya. Multimedia technologies in education // Slavic forum. 2022. № 3(37). pp. 99-109.
2. Bolbakov R.G., Tsvetkov V.Ya., Matchin V.T., Mordvinov V.A. Application of immersive technologies in education // Informatization of education and science. 2023. № 1(57). pp. 19-26.
3. Chen P. The use of immersive technologies in modern education // Bulletin of the Adyghe State University. Series: Pedagogy and psychology. 2024. № 1(333). pp. 42-47.
4. Chernoyarova M.S., Ignatichiev Ya.E., Arbuzova A.A. The use of virtual reality technology in the educational process // Young scientists – for the development of the National Technology Initiative (POISK). 2023. № 1. pp. 1080-1082.
5. Chumak R.R., Nezhmetdinov R.A., Nenarokomov M.D., Kovalev I.A. The use of interactive models of technological equipment for training operators in virtual reality environments // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities. 2024. № 10. pp. 151-154.
6. Davydova D., Gilvanov R.G., Kukushkina Ya.V., Romanova I.Yu. Immersive technologies in higher education // Proceedings of the St. Petersburg State Transport University. 2023. Vol. 20. № 1. pp. 120-132.
7. Isakieva Z.S., Grigorieva I.V., Abdurakhmanova S.N. Augmented and virtual reality: new horizons in the educational process // Scientific Review. Series 2: Humanities. 2024. № 10. pp. 80-87.
8. Kiryukhina N.V., Plekhanova N.A. Immersive technologies in teaching physics // Problems of modern pedagogical education. 2023. № 79-2. pp. 133-136.
9. Kurzaeva L.V., Kornev R., Spiridonov A.K., Egorov M.I., Makeev A.A. On the issue of developing immersive learning tools for the vocational education system // World of science. Pedagogy and psychology. 2023. Vol. 11. № 4. pp. 1-9.
10. Maltseva S.M., Sofonov D.A., Nagornov E.A. Immersive learning: prospects and challenges of introducing VR/AR/MR technologies into the educational process // Problems of modern pedagogical education. 2024. № 85-1. pp. 233-235.
11. Parchuk D.S. Integration of VR and AR technologies in education // Naberezhnye Chelny State Pedagogical University Bulletin. 2023. № 1 (44). pp. 175-177.
12. Platonova A.V. Immersion in education: new approaches to effective learning // Problems of modern pedagogical education. 2025. № 87-1. pp. 229-232.
13. Shevlyakova-Borzenko I.L. Using an immersive educational environment to develop personal potentials: advantages and risks // Pedagogical science and education. 2023. № 3 (44). pp. 49-55.
14. Shishov S.E., Kalney V.A., Zhidkikh V.A., Ryakhimova E.G., Ryzhakov M.V. Digital images in immersive learning // RMAT Bulletin. 2022. № 3. pp. 52-66.
15. Tatarinov K.A., Anikienko N.N., Savchenko I.A., Muzyka S.M. The potential of immersive technologies in the knowledge economy // Economics and management: problems, solutions. 2024. Vol. 5. № 2(143). pp. 38-44.

Профессиональная ориентация и адаптация молодых специалистов в системе педагогического образования

Ольга Петровна Мачехина

Кандидат педагогических наук, доцент

Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

Москва, Россия

olga_machexina@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Наталья Александровна Чистякова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики

Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

Москва, Россия

ben-london@yandex.ru

ORCID 0000-0002-0803-5967

Ирина Николаевна Глазунова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики

Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

Москва, Россия

irinaglazunova@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Марина Анатольевна Селиванова

Кандидат педагогических наук, доцент

Московский финансово-промышленный университет «Синергия»

Москва, Россия

kafspo_48@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.03.2025

Принята 29.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 37.050.5

DOI 10.25726/x1892-2880-4817-j

EDN CQKCFC

BAK 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме совершенствования профессиональной ориентации и адаптации молодых специалистов в системе педагогического образования. Обоснована необходимость интеграции процессов профессиональной ориентации и адаптации на всех этапах профессионального становления - от выбора профессии до вхождения в практическую деятельность. Предложены ключевые направления и конкретные механизмы построения комплексной системы поддержки, направленной на повышение качества подготовки молодых специалистов. Особое внимание уделяется роли психологопедагогической поддержки, наставничества, рефлексивных практик и цифровых инструментов. Комплексный подход, сочетающий профориентацию, направленную на выбор профессии, и адаптацию,

направленную на успешное вхождение в профессию, позволяет повысить мотивацию и профессиональную компетентность молодых педагогов.

Ключевые слова

профориентация, профессиональная адаптация, интеграция, молодые учителя, педагогическое образование, система поддержки, наставничество, повышение квалификации, психолого-педагогическая поддержка, цифровые ресурсы.

Введение

Профессиональная ориентация в педагогике предполагает сформированность осознанного, мотивированного и реалистичного выбора профессии на основе диагностики личностных склонностей, ценностей, способностей (коммуникативных, эмпатийных, организаторских) и представлений о специфике педагогического труда.

Современная профориентация должна включать: раннее погружение (профпробы, участия в педагогических проектах для школьников; активные методы (тренинги, деловые игры, кейс-стади, встречи с успешными педагогами разных поколений); реалистичный образ профессии (обсуждение не только преимуществ, но и трудностей, рисков выгорания, необходимости постоянного саморазвития); ценностно-смысловой компонент (формирование профессионально-педагогической идентичности, осознание социальной миссии учителя) (Климов, 2004; Пряжников, 2001).

Профессиональная адаптация молодого педагога – сложный, многоаспектный процесс вхождения выпускника в профессиональную среду, усвоения норм, ценностей, овладения функциональными обязанностями и установления конструктивных отношений в коллективе.

Материалы и методы исследования

Ключевые аспекты адаптации: профессионально-деятельностный (освоение методик, образовательных технологий, работы с документацией, специфики конкретного образовательного учреждения); социально-психологический (принятие в коллективе, построение отношений с коллегами, администрацией, учениками и их родителями); психофизиологический (адаптация к высокой эмоциональной и когнитивной нагрузке, стрессоустойчивость); организационный (понимание структуры образовательного учреждения, правил внутреннего распорядка, корпоративной культуры) (Митина, 2004; Рогов, 1998).

Интеграция профориентации и адаптации позволяет:

1. Сформировать более адекватные ожидания от профессии еще на этапе обучения.
2. Заложить основы адаптационных умений (рефлексия, коммуникация, стресс-менеджмент) в вузе.
3. Обеспечить плавный переход «студент-молодой специалист» через механизмы наставничества и сетевого взаимодействия «вуз-школа» (Слободчиков, 2000).

Результаты и обсуждение

Концептуальные основы построения интегрированной системы сопровождения профессиональной ориентации и адаптации молодых педагогов включают следующие аспекты:

1. Непрерывность и преемственность – начинается в школе, углубляется в вузе и продолжается в первые годы работы в образовательном учреждении. Этапы должны логично вытекать один из другого.
2. Личностно-ориентированный подход – учет индивидуальных особенностей, сильных сторон и зон развития каждого будущего и молодого педагога.
3. Практико-ориентированный подход – расширение практик, стажировок, проектной работы в школах через максимальное приближение обучения и адаптации к реальным условиям профессиональной деятельности.

4. Рефлексивный подход – формирование у студентов и молодых специалистов навыков самоанализа, осмысливания своего опыта, успехов и трудностей.

5. Сетевой подход – опора на тесное взаимодействие вузов, школ, органов управления образованием, центров профориентации и психологической поддержки.

6. Ресурсная обеспеченность подкрепляется нормативными актами, финансированием, подготовленными кадрами (тьюторы, наставники, психологи), материально-технической базой.

Направления и механизмы реализации эффективной системы профориентации и адаптации представляют собой следующие этапы:

1. Развитие профориентации на этапе довузовской подготовки и обучения в вузе:

– Внедрение комплексных программ профориентации для школьников (педагогические классы, университетские субботы, олимпиады).

– Усиление психолого-педагогической диагностики абитуриентов и студентов (мотивация, склонности, стрессоустойчивость).

– Интеграция адаптационных модулей в учебные дисциплины (психология общения, конфликтология, основы саморегуляции, управление классом).

– Развитие системы внутривузовского наставничества (студенты старших курсов – студенты младших курсов).

– Организация длительных, погружающих практик на базе школ-партнеров с реальной педагогической нагрузкой и сопровождением вузовских методистов и школьных наставников.

Построение эффективной системы адаптации в образовательной организации:

– Разработка и реализация индивидуальных программ адаптации для каждого молодого специалиста.

– Внедрение института профессионального наставничества с четкими функциями, критериями отбора и подготовки наставников, механизмами их мотивации.

– Создание «Школ молодого педагога» на базе образовательного учреждения или муниципалитетов с программами, включающими методические семинары, психологические тренинги, супervизии.

– Формирование поддерживающей среды в коллективе (неформальное общение, культура взаимопомощи, признание достижений).

– Обеспечение доступа к психологической помощи (консультирование, группы поддержки).

– Использование цифровых платформ: базы знаний, онлайн-курсы по актуальным темам, форумы для обмена опытом, чаты с наставниками, инструменты для рефлексии (электронные дневники).

2. Сетевое взаимодействие «Вуз – Школа – Муниципалитет»:

– Заключение трехсторонних договоров о сотрудничестве.

– Совместное планирование практик и адаптационных мероприятий.

– Проведение научно-практических конференций, круглых столов по проблемам адаптации.

– Создание общих ресурсных центров поддержки молодых педагогов.

– Ключевые элементы успешной интеграции:

– Наставничество - опытные педагоги должны оказывать поддержку и консультации молодым специалистам на начальном этапе работы.

– Обучение в процессе работы - проведение курсов повышения квалификации, мастер-классов, тренингов, направленных на развитие профессиональных компетенций.

– Создание благоприятной психологической атмосферы – поддержка со стороны руководства, коллег и психологов.

– Поощрение и признание достижений – награждение молодых специалистов за успехи в работе, участие в конкурсах и мероприятиях.

Психолого-педагогические аспекты профессиональной ориентации студентов педагогических вузов являются системообразующим фактором их будущей профессиональной успешности и устойчивости. Эффективность профессиональной ориентации достигается не отдельными мероприятиями, а постоянной, системной работой, направленной на развитие психологических ресурсов будущего педагога (рефлексия, эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость, коммуникация), своевременную диагностику и коррекцию кризисов, трудностей адаптации, рисков выгорания; целенаправленное становление профессиональной идентичности («Я – Педагог»).

В отечественной системе общего образования профориентация рассматривается сразу и как персональный запрос со стороны ребенка и его семьи, и как приоритетная государственная задача. Сформирована единая модель, охватывающая несколько уровней: образовательные программы; работу кафедр, институтов или факультетов и деятельность университета в целом, позволяя обучающимся освоить минимально необходимый комплекс профориентационных навыков. Разнообразные форматы реализации модели, широта активностей и материалов, а также формы проведения профориентационных мероприятий дают возможность вести работу с учетом актуальных потребностей и интересов школьников (Муратова, 2022; Прохоров, 2022).

Педагог в этой системе выступает в роли педагога-навигатора, оказывающего методическую поддержку обучающимся в процессе выбора профессиональной траектории. При этом вся единая модель дополнительно реализуется на цифровой платформе bvbinfo.ru (Муратова, 2022).

Одновременно отмечается, что профориентационная деятельность сталкивается с рядом сложностей при перестройке под меняющиеся условия. Для повышения эффективности и расширения самостоятельности молодых специалистов в выборе карьеры необходимы изменения в системе предоставления услуг и активное развитие инновационного потенциала профориентационных служб (Муратова, 2022).

Современные проблемы и трудности в системе профессиональной ориентации и адаптации – неэффективность традиционной профориентации (формализм, ориентация на «пропаганду» профессии без глубокой диагностики и формирования устойчивой мотивации); дефицит практико-ориентированности в вузах (недостаток качественной, длительной и разнообразной педагогической практики, слабая связь с будущим местом работы); отсутствие системности в адаптации (стихийность процесса, зависимость от личной инициативы администрации или наставника, отсутствие нормативно-ресурсного обеспечения); недооценка психологической составляющей (недостаточная психологическая подготовка к трудностям, отсутствие системной поддержки психического здоровья молодого педагога); слабое использование цифровых ресурсов (недостаточное применение онлайн-платформ для поддержки, обмена опытом, дистанционного наставничества).

Как системную проблему исследователи выделяют разрыв между этапами, так как традиционная система профессиональной ориентации и адаптации в педагогическом образовании страдает фрагментарностью:

1. Довузовский этап: Ориентация на формальные показатели (баллы ЕГЭ), мифологизация профессии, слабая диагностика педагогического потенциала.
2. Вузовский этап: Доминирование теоретической подготовки, «шоковая» практика без адекватной психологической поддержки, отсутствие механизмов раннего выявления дезадаптации.
3. Поствузовский этап: Формальное наставничество, отсутствие индивидуальных программ входления в профессию, игнорирование цифровых компетенций молодых специалистов.

К числу основных затруднений, характерных для отечественной системы профессиональной ориентации, по мнению Е.М. Дорожкина и Э.Ф. Зеера, относится преобладание ориентации общества и школ исключительно на поступление в высшие учебные заведения. Это приводит к диспропорции численности выпускников, получающих высшее, среднее и начальное профессиональное образование, так как в массовом сознании сформировалось устойчивое представление о «престижности» обучения в определенных учебных заведениях. Дополнительную сложность создает недостаточное развитие механизмов межведомственного взаимодействия и партнерства в сфере профориентации, а также отсутствие отлаженной системы подготовки и переподготовки специалистов, которые могли бы

эффективно отвечать за реализацию программ профориентации. Кроме того, многие педагоги не готовы активно включаться в данные процессы, а система управления качеством профориентационной деятельности практически не сформирована (Ивакина, 2022).

Таким образом, одной из ключевых проблем поддержки в профессиональном самоопределении в России остается отсутствие четкой координации между всеми социальными институтами, которые должны работать сообща в этой области. К этому же добавляется недостаточный уровень государственного участия и контроля, что негативно отражается на развитии комплексных профориентационных практик (Ивакина, 2022).

Современные методы и формы профориентации

Современные подходы к работе по профессиональной ориентации представляют собой сочетание традиционных методик и инновационных технологий, направленных на индивидуализацию выбора профессии и повышение его эффективности. К числу ключевых направлений можно отнести профинформацию, диагностику склонностей и способностей, консультирование и помошь в профессиональной адаптации. В наши дни активно задействуются также онлайн-ресурсы: виртуальные кабинеты профориентации, различные интернет-платформы и социальные сети, позволяющие упростить доступ к информации и расширить возможности взаимодействия с потенциальными специалистами.

Информационно-просветительские методы (Черных, 2021) включают:

- работу с профессиограммами, со справочной литературой, в информационно-поисковых системах, со средствами массовой информации;
- рекламу профессий (осуществляется представителями образовательных организаций дополнительного, среднего профессионального и высшего образования, а также работодателями в школе);
- экскурсии школьников на предприятия, в учебные заведения, встречи со специалистами различных сфер профессиональной деятельности;
- посещение образовательных организаций в рамках Дня открытых дверей, ярмарок вакансий;
- познавательные и просветительские лекции, профориентационные, тематические и рефлексивные уроки (Муратова, 2022);
- показ учебных фильмов и видеофильмов;
- участие (присутствие) в конкурсах, выставках, фестивалях и других мероприятиях профориентационной направленности.

Диагностические методы включают:

- беседы закрытого типа (по строго обозначенным вопросам);
- открытые беседы;
- тестирование (с применением опросников с обозначенными проблемами и тестовых заданий) с целью определения особенностей личности, познавательных интересов, профессиональной мотивации, профессиональных предпочтений, способностей, качеств руководителя), разработанных Е. А. Климовым, Д. Холландом, А. Е. Голомштоком, Л. Йовайши (в модификации Г. В. Резапкиной) и др.
- методы наблюдения;
- использование различных игровых ситуаций моделирования различных аспектов профессиональной деятельности;
- психофизиологические обследования.

Тренинговые (активные) методы включают:

- тренинги (направленные на развитие коммуникативных навыков, профессиональное самоопределение, постановку целей, командообразование, формирование уверенности в экстремальных ситуациях и т.п.);
- публичные выступления;

– «профессиональные пробы» в специально организованных условиях (формируют практическую составляющую профориентационной работы) (Прохоров, 2022).

– профориентационные и профконсультационные активизирующие методы (игры) с элементами психотренинга.

Консультации делятся на подготовительные, завершающие и уточняющие:

– подготовительная (подводит к осознанному выбору профессии, ведется в течение всего периода школьного обучения);

– завершающая (оказание помощи в выборе профессии в соответствии с интересами, склонностями и психофизиологическими способностями ученика), проводят специалисты-профконсультанты совместно с учителями школы;

– уточняющая (осуществляется в профессиональных образовательных организациях высшего образования и т.п.) (Черных, 2021).

Особую роль играют педагоги-навигаторы, которые непосредственно осуществляют педагогическую поддержку обучающихся в процессе формирования и дальнейшей реализации их индивидуальных образовательно-профессиональных траекторий (Муратова, 2022).

Цифровая платформа bvbinfo.ru (многофункциональная информационно-сервисная онлайн-платформа), где размещаются профориентационные материалы, онлайн-диагностика.

Социальные сети и медиа-активное использование социальных платформ и видеороликов для продвижения профессий, проведения рекламных кампаний и взаимодействия с целевой аудиторией (Ивакина, 2022).

Такое направление профориентационной помощи, как создание классов профильной направленности, обеспечивает реализацию учебных планов одного или нескольких профилей обучения). Профориентационную работу в рамках профминимума рекомендовано реализовывать в следующих форматах:

- урочная и внеурочная деятельность,
- практико-ориентированные мероприятия с участием наставника,
- программы дополнительного образования,
- программы профессионального обучения,
- работа с родителями,
- предпрофессиональные классы (Муратова, 2022).

Экосистемный подход (A. Moore, E. Autio) рассматривает профессиональную ориентацию и адаптацию как взаимодействие множества агентов (студент, вуз, школа, методический центр, регион) в общей среде (нормативной, технологической, культурной) для создания синергетического эффекта. Концепция «непрерывной спирали профессионального становления» - нелинейный, интегративный процесс, где каждый виток спирали (довуз, 1-2 курс, 3-4 курс, 1-й год работы, 3-й год работы) включает: диагностику: цифровые чекапы компетенций, мотивации, когнитивных установок; погружение в практику: микро-стажировки, проектная деятельность; рефлексию: анализ «цифрового следа» деятельности (записи уроков, отзывы, данные цифрового педагогического профиля); коррекцию: индивидуальные образовательные модули, коучинг (A. Moore).

Ключевые отличия от традиционных моделей:

1. Сквозной цифровой след вместо разрозненных портфолио. Контент: «Карта компетенций» – динамическая визуализация на основе данных практики, тестов (аналог геймификации); «Цифровой след» – видеозаписи микроуроков, студенческих проектов, обратная связь от наставников (анализ с помощью ИИ на ключевые педагогические паттерны); «Рефлексивный дневник» – интеграция с мобильным приложением для фиксации эмоционального состояния, анализа кейсов, постановки целей (с подсказками на основе когнитивно-поведенческой терапии); «Индивидуальная матрица рисков» – прогнозная аналитика адаптационных трудностей на основе диагностики когнитивных искажений и личностных особенностей (например, склонность к перфекционизму как фактор риска выгорания).

2. Фокус на когнитивных факторах профессиональных деформаций.

3. Сетевая поддержка множества агентов региональных образовательных систем вместо бинарной связи «вуз-школа».
4. Проактивное управление кризисами через цифровые сервисы.
5. Формирование идентичности через легитимизацию в профессиональном сообществе системы.

Отметим, что даже при совместной работе всех вышеперечисленных партнеров служб профориентации деятельность системы требует мониторинга для дальнейшей корректировки.

Критерии качественной профессиональной ориентации:

1. Стабильная программа профессиональной ориентации.
2. Изучение информации о карьере и рынке труда.
3. Учет потребностей каждого ученика.
4. Связь обучения по образовательной программе с профессиональной деятельностью.
5. Встречи с работодателями и сотрудниками предприятий.
6. Опыт работы – участие школьников в профориентационных мероприятиях, стажировках, проектах, который способствует формированию профессиональных знаний и навыков).
7. Встречи с представителями профессиональных и высших учебных заведений.
8. Персональное руководство выбором профессии (Муратова, 2022).

К дополнительным критериям относятся самостоятельность при планировании и реализации профессиональных перспектив, их реалистичность и гибкость; оптимизм по отношению к своему профессиональному будущему (Карташова, 2016).

Заключение

Профессиональная ориентация и адаптация молодых специалистов – неразрывные звенья единой цепи профессионального становления педагога. Их искусственное разделение и недостаточное внимание к каждому из этих процессов на современном этапе ведет к значительным социальным и экономическим издержкам, связанным с потерей ценных кадров и снижением качества образования.

Построение интегрированной, непрерывной и ресурсообеспеченной системы сопровождения, основанной на принципах личностной ориентированности, практической направленности, рефлексивности и сетевого взаимодействия, является ключевым условием

развития высокомотивированных, профессионально компетентных и психологически устойчивых молодых педагогов, готовых к вызовам современного образования.

Список литературы

1. Борисова М.В. Психологические детерминанты адаптации молодого учителя // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 3. С. 71-82.
2. Васильева М.А. Цифровой след в педагогическом образовании: модели и перспективы // Цифровая гуманитаристика. 2023. - № 4. С. 45-62.
3. Дешина Л.А., Воробьева О.М., Катина Я.Н., Чистякова Н.А. Роль коммуникативной компетентности студентов в условиях профессионального образования // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 6-1. С. 12-23.
4. Дорожкин Е. М., Зеер Э.Ф. Научно-прикладные основания профориентации: теория и практика // Сибирский психологический журнал. 2014. С. 147-159.
5. Зеер Э.Ф. Сыманюк Э.Э. Психология профессионального развития: уч. пос. для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2025.
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э., Сыманюк Н.В., Сущенко А.Д., Степанова А.А. Прогнозирование профессионального будущего молодежи как фактор развития городской среды // Педагогическое образование в России. 2019. С. 6-12.
7. Ивакина М.В. Сравнительный анализ систем профориентационной работы в России и за рубежом // Педагогическое образование в России. 2022. № 3. С. 78-85.

8. Иванов С.П., Петрова О.Г. Когнитивные барьеры профессиональной адаптации молодых учителей: диагностика. 2024. С. 53-60.
9. Карташова Е.И. Современная система профессиональной ориентации // Вестник Омского государственного университета. 2016. С. 182-188.
10. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004.
11. Кузьмин Н.Н., Глазунова И.Н., Чистякова Н.А. Внедрение искусственного интеллекта в образование: плюсы и минусы // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 3-1. С. 130-138.
12. Кузьмин Н.Н., Глазунова И.Н., Чистякова Н.А., Байтимерова Л.С. Искусственный интеллект и его роль в построении индивидуальной траектории развития обучающихся в вузах // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 3-1. С. 113-121.
13. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004.
14. Муратова А.А. Инновации в системе профориентационной работы в общем образовании на современном этапе // Вестник Оренбургского государственного университета. 2023. № 4. С. 110-117.
15. Прохоров А.В. Современные подходы к профессиональной ориентации школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 2. С. 319-328.
16. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М.: Академия, 2001.
17. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. М.: Владос, 1998.
18. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. М.: Школьная Пресса, 2000.
19. Черных О.П. Современные методы профориентации и самоопределения обучающихся: учебно-метод. пособие / автор-сост. О.П. Черных; под ред. О.П. Черных. Магнитогорск: Дом учащейся молодежи «Магнит», Изд-во Студии рекламы «KOLOSOK», 2021. 64 с.
20. Moore J.F. Predators and prey: A new ecology of competition. Boston: Harvard Business Review. 1993.

Professional orientation and adaptation of young specialists in the pedagogical education system

Olga P. Machechina

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
olga_machexina@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Natalia A. Chistyakova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
ben-london@yandex.ru
ORCID 0000-0002-0803-5967

Irina N. Glazunova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
irinaglazunova@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Marina A. Selivanova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Moscow University of Finance and Industry "Synergy"
Moscow, Russia
kafspo_48@mail.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 027.03.2025

Accepted 29.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 37.050.5

DOI 10.25726/x1892-2880-4817-j

EDN CQKCF

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to the urgent problem of improving the professional orientation and adaptation of young specialists in the system of pedagogical education. The necessity of integrating the processes of professional orientation and adaptation at all stages of professional development is substantiated - from choosing a profession to entering practical activities. Key areas and specific mechanisms for building a comprehensive support system aimed at improving the quality of training of young specialists are proposed. Particular attention is paid to the role of psychological and pedagogical support, mentoring, reflective practices and digital tools. An integrated approach that combines career guidance aimed at choosing a profession and adaptation aimed at successfully entering the profession allows for increasing the motivation and professional competence of young teachers.

Keywords

career guidance, career adaptation, integration, young teachers, pedagogical education, support system, mentoring, professional development, psychological and pedagogical support, digital resources.

References

1. Borisova M.V. Psychological determinants of adaptation of a young teacher // Psychological science and education. 2020. Vol. 25. № 3. pp. 71-82.
2. Vasilyeva M.A. Digital footprint in teacher education: models and prospects // Digital Humanities. 2023. № 4. pp. 45-62.
3. Deshina L.A., Vorobyeva O.M., Katina Ya.N., Chistyakova N.A. The role of students' communicative competence in professional education // Education management: theory and practice. 2024. № 6-1. pp. 12-23.
4. Dorozhkin E. M., Zeer E.F. Scientific and applied foundations of career guidance: theory and practice // Siberian psychological journal. 2014. pp. 147-159.
5. Zeer E.F. Simanyuk E.E. Psychology of professional development: academic settlement for universities. 3rd ed., korr. and add. M.: Academy, 2025.
6. Zeer E.F., Simanyuk E.E., Simanyuk N.V., Sushchenko A.D., Stepanova A.A. Forecasting the professional future of youth as a factor in the development of the urban environment // Pedagogical education in Russia. 2019. pp. 6-12.
7. Ivakina M.V. Comparative analysis of career guidance systems in Russia and abroad // Teacher education in Russia. 2022. № 3. pp. 78-85.

8. Ivanov S.P., Petrova O.G. Cognitive barriers to professional adaptation of young teachers: diagnostics. 2024. pp. 53-60.
9. Kartashova E.I. Modern system of professional orientation // Omsk State University Bulletin. 2016. pp. 182-188.
10. Klimov E.A. Psychology of professional self-determination. M.: Academy, 2004.
11. Kuzmin N.N., Glazunova I.N., Chistyakova N.A. Introduction of artificial intelligence into education: pros and cons // Education management: theory and practice. 2024. № 3-1. pp. 130-138.
12. Kuzmin N.N., Glazunova I.N., Chistyakova N.A., Baytimerova L.S. Artificial intelligence and its role in building an individual trajectory of development of students in higher education institutions // Education management: theory and practice. 2024. № 3-1. pp. 113-121.
13. Mitina L.M. Psychology of labor and professional development of teachers. M.: Academy, 2004.
14. Muratova A.A. Innovations in the system of career guidance in general education at the present stage // Orenburg State University Bulletin. 2023. № 4. pp. 110-117.
15. Prokhorov A.B. Modern approaches to the professional orientation of schoolchildren // Tambov University Bulletin. Series: Humanities. 2022. Vol. 27. № 2. pp. 319-328.
16. Pryazhnikov N.S., Pryazhnikova E.Y. Psychology of labor and human dignity. M.: Academy, 2001.
17. Rogov E.I. Teacher as an object of psychological research. M.: Vlados, 1998.
18. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of human development. M.: School Press, 2000.
19. Chernykh O.P. Modern methods of career guidance and self-determination of students: educational method. manual. Ed. by O.P. Chernykh. Magnitogorsk: House of learning youth «Magnit», Publishing house of Studio of advertising «Spikelet», 2021. 64 p.

Педагогическая поддержка как инструмент подготовки студентов технического вуза в области жилищного хозяйства, коммунальной инфраструктуры

Марина Владимировна Евдокименко

Независимый исследователь

Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет Сибстрин

Новосибирск, Россия

m.v.evdokimenko@inbox.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 24.03.2025

Принята 05.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 37:007:378:004

DOI 10.25726/v9322-6530-3063-b

EDN CCTWIQ

BAK 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

На фоне масштабной трансформации жилищно-коммунального хозяйства (ЖКХ) России возникает острый дефицит инженеров нового поколения, обладающих междисциплинарными навыками. Традиционная система высшего технического образования не всегда способна преодолеть разрыв между академическими знаниями и реальными требованиями отрасли. В данном исследовании изучается эффективность модели педагогической поддержки как инструмента, направленного на формирование у студентов профессиональных компетенций, необходимых для успешной деятельности в сфере ЖКХ. Цель работы – экспериментально доказать, что целенаправленное внедрение проектного обучения, наставничества и междисциплинарных семинаров способствует качественному росту профессиональной готовности будущих инженеров. Исследование проводилось в формате педагогического эксперимента в течение двух лет на базе технического университета с участием 120 студентов направления «Теплоэнергетика и теплотехника». Участники были разделены на контрольную (КГ, n=60) и экспериментальную (ЭГ, n=60) группы. Контрольная группа обучалась по традиционной программе, в то время как для экспериментальной группы была реализована модель педагогической поддержки. Данная модель включала работу над реальными кейсами от предприятий ЖКХ, систему наставничества с привлечением практикующих инженеров и проведение деловых игр, посвященных экономическим и управлению аспектам отрасли. Для оценки результатов использовался комплекс методов: анкетирование и тестирование для измерения уровней компетенций и мотивации, а также экспертная оценка курсовых проектов. Итоги эксперимента показали статистически значимые различия между группами. В экспериментальной группе доля студентов с высоким уровнем профессиональных компетенций выросла с 8,34% до 40,00%, в то время как в контрольной группе этот показатель изменился незначительно (с 6,66% до 8,33%). Была зафиксирована кардинальная положительная динамика в мотивационном компоненте у студентов ЭГ: средний балл по показателю «Интерес к профессии» увеличился с 5,21 до 8,74 по 10-балльной шкале, тогда как в КГ рост был минимальным. Качество выполнения итоговых курсовых проектов в ЭГ (средний итоговый балл 83,18) оказалось существенно выше, чем в КГ (59,47), особенно по критериям экономического обоснования и инновационности. Полученные данные убедительно доказывают, что разработанная модель педагогической поддержки является высокоэффективным инструментом модернизации инженерного образования для нужд ЖКХ. Внедрение практико-ориентированных и междисциплинарных подходов напрямую влияет на формирование у студентов системного мышления, экономической грамотности и внутренней мотивации

к профессиональному развитию. Исследование подтверждает, что преодоление разрыва между теорией и практикой требует активного вовлечения студентов в решение реальных отраслевых задач, что невозможно в рамках традиционной образовательной парадигмы. Результаты дают основание рекомендовать широкое применение элементов модели в учебных планах технических вузов.

Ключевые слова

педагогическая поддержка, жилищно-коммунальное хозяйство, инженерное образование, профессиональные компетенции, проектное обучение.

Введение

Современное состояние и перспективы развития жилищно-коммунального хозяйства (ЖКХ) и коммунальной инфраструктуры в России ставят перед системой высшего технического образования новые, более сложные задачи. Отрасль, являющаяся основой жизнеобеспечения населения и стабильности социально-экономической обстановки, переживает период масштабной трансформации. Этот процесс включает в себя не только техническое перевооружение и модернизацию изношенных фондов, но и внедрение цифровых технологий, переход к моделям «умного города», а также изменение подходов к управлению, экономике и взаимодействию с потребителями. В этих условиях возрастает спрос на инженеров нового поколения, обладающих не только глубокими техническими знаниями, но и системным видением, экономическим мышлением, управленческими навыками и готовностью к решению комплексных междисциплинарных задач. Традиционная модель подготовки в технических вузах, часто сфокусированная на узкоспециализированных дисциплинах, не всегда способна в полной мере ответить на этот вызов (Попов, 2024). Возникает разрыв между академическими знаниями выпускников и реальными требованиями работодателей в сфере ЖКХ, которые нуждаются в специалистах, способных не просто эксплуатировать оборудование, но и оптимизировать процессы, внедрять инновации и эффективно управлять сложными коммунальными системами.

Для преодоления этого разрыва и повышения качества подготовки кадров для жилищно-коммунальной сферы необходим поиск и внедрение новых педагогических инструментов, способных обеспечить интеграцию теоретического обучения и практической деятельности. Одним из таких инструментов выступает педагогическая поддержка, понимаемая как целенаправленная система действий преподавателя, направленная на содействие студенту в его личностном и профессиональном самоопределении, развитии субъектной позиции в образовательном процессе и формировании необходимых компетенций. Педагогическая поддержка (Слизкова, 2024) в контексте технического вуза предполагает создание особой образовательной среды, которая стимулирует познавательную активность, самостоятельность и ответственность студентов. Она смещает акцент с простой трансляции знаний на совместную со студентом деятельность по решению учебно-профессиональных проблем, моделирующих реальные ситуации в отрасли ЖКХ. Такой подход позволяет не только углубить специальные знания, но и сформировать у будущих инженеров такие важные качества, как проектное мышление, навыки командной работы, экономическая грамотность и готовность к непрерывному профессиональному развитию, что является ключевым фактором их успешной адаптации и карьерного роста в динамично меняющейся коммунальной инфраструктуре.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на базе одного из ведущих технических университетов Уральского региона в течение двух учебных лет. В педагогическом эксперименте приняли участие 120 студентов 3-4 курсов, обучающихся по направлению подготовки «Теплоэнергетика и теплотехника», профиль «Теплогазоснабжение и вентиляция». Участники были разделены на две группы: контрольную (КГ), состоящую из 60 студентов, и экспериментальную (ЭГ), также включавшую 60 студентов. Группы были сформированы методом случайной выборки для обеспечения их исходной сопоставимости по уровню академической успеваемости и мотивации. Обучение в контрольной группе осуществлялось в соответствии с действующим учебным планом и традиционными методиками преподавания,

включающими лекции, практические занятия и лабораторные работы. Для экспериментальной группы была разработана и внедрена модель педагогической поддержки, интегрированная в образовательный процесс. Данная модель (Журавлева, 2023) была нацелена на формирование у студентов целостного представления о профессиональной деятельности в сфере ЖКХ. Она предусматривала системное применение комплекса педагогических методов и средств, направленных на развитие профессионально значимых компетенций.

Основу экспериментальной методики составил комплекс взаимосвязанных элементов педагогической поддержки. Во-первых, был внедрен метод проектного обучения, в рамках которого студенты ЭГ в малых группах работали над решением реальных кейсов, предоставленных предприятиями-партнерами из сектора ЖКХ (например, разработка проекта модернизации теплового пункта, предложение по повышению энергоэффективности жилого дома). Во-вторых, была организована система наставничества, где в качестве менторов (Чередниченко, 2024) выступали ведущие инженеры и руководители коммунальных предприятий, проводившие консультации и мастер-классы. В-третьих, в учебный процесс были включены междисциплинарные семинары и деловые игры, посвященные экономическим, правовым и управлению аспектам функционирования жилищно-коммунальной инфраструктуры. Для оценки эффективности предложенной модели использовался комплекс диагностических методов: анкетирование и тестирование для определения начального и итогового уровней сформированности когнитивного, деятельностного и мотивационного компонентов профессиональной готовности; метод экспертных оценок для анализа качества выполненных курсовых проектов; стандартизованные психологические методики для изучения динамики профессиональной мотивации и самооценки студентов (Король, 2022). Статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием пакета программ SPSS, применялись методы сравнительного анализа и проверки статистических гипотез.

Результаты и обсуждение

На начальном этапе исследования была проведена диагностика с целью определения исходного уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов обеих групп. Задача данного этапа заключалась в том, чтобы объективно оценить стартовые позиции участников эксперимента и подтвердить сопоставимость контрольной и экспериментальной выборок. Компетенции оценивались по трем уровням: низкий (фрагментарные, бессистемные знания, отсутствие практических навыков), средний (наличие базовых теоретических знаний, но затруднения в их применении на практике) и высокий (уверенные системные знания, способность применять их для решения нестандартных задач, выраженная профессиональная мотивация).

Оценка проводилась на основе комплексного тестирования, включавшего вопросы как теоретического, так и практического характера, связанные со спецификой работы в сфере ЖКХ, а также анкетирования, направленного на выявление мотивации к будущей профессиональной деятельности. Результаты входного контроля показали, что распределение студентов по уровням сформированности компетенций в контрольной и экспериментальной группах было практически идентичным, что свидетельствовало об их однородности и создавало корректные условия для проведения формирующего эксперимента. Полученные данные представлены в таблице ниже (табл. 1).

Таблица 1. Исходные уровни сформированности профессиональных компетенций у студентов контрольной и экспериментальной групп (в %)

Уровень	Контрольная группа (КГ), %	Экспериментальная группа (ЭГ), %
Низкий	41,67	43,33
Средний	51,67	48,33
Высокий	6,66	8,34

Анализ числовых данных, представленных в таблице 1, наглядно демонстрирует отсутствие статистически значимых различий между группами на констатирующем этапе эксперимента. В

контрольной группе доля студентов с низким уровнем компетенций составила 41,67%, а в экспериментальной – 43,33%, разница составляет всего 1,66 процентных пункта. Аналогичная картина наблюдается и на среднем уровне, где показатели составили 51,67% и 48,33% соответственно. Наиболее показательным является крайне низкий процент студентов, отнесенных к высокому уровню в обеих группах: 6,66% в КГ и 8,34% в ЭГ. Эти цифры подтверждают исходную гипотезу о том, что традиционная система подготовки, несмотря на предоставление фундаментальной теоретической базы, не способствует формированию высокого уровня практико-ориентированных компетенций, необходимых для успешной работы в сложном и многогранном секторе ЖКХ.

Преобладание студентов со средним и низким уровнями готовности к профессиональной деятельности в обеих группах (суммарно 93,34% в КГ и 91,66% в ЭГ) указывает на системную проблему в подготовке кадров. Студенты, как правило, обладают определенным набором теоретических знаний, однако испытывают серьезные трудности при необходимости их комплексного применения для анализа реальных производственных ситуаций, экономического обоснования технических решений или разработки инновационных предложений. Это подчеркивает актуальность поиска новых педагогических подходов, таких как целенаправленная педагогическая поддержка (Сазонова, 2024), которая могла бы стать катализатором перехода от пассивного усвоения знаний к активной профессионально-ориентированной деятельности, тем самым повысив долю выпускников с высоким уровнем компетентности.

По завершении формирующего этапа эксперимента, который длился три семестра, была проведена итоговая диагностика уровней сформированности профессиональных компетенций. Цель данного среза заключалась в том, чтобы оценить динамику изменений в контрольной и экспериментальной группах и определить эффективность реализованной модели педагогической поддержки. Методика оценки была идентична той, что применялась на начальном этапе, что обеспечило сопоставимость результатов.

Полученные данные позволили зафиксировать существенные различия в итоговых показателях между студентами, обучавшимися по традиционной программе, и студентами, для которых была организована системная педагогическая поддержка. В экспериментальной группе наблюдался значительный качественный сдвиг в сторону более высоких уровней компетентности, в то время как в контрольной группе изменения были незначительными и носили скорее эволюционный характер. Детальные результаты итоговой диагностики представлены ниже (табл. 2).

Таблица 2. Динамика уровней сформированности профессиональных компетенций у студентов по итогам эксперимента (в %)

Уровень	Контрольная группа (КГ), %	Экспериментальная группа (ЭГ), %
Низкий	35,00	8,33
Средний	56,67	51,67
Высокий	8,33	40,00

Математический анализ данных из таблицы 2 выявляет кардинальные различия в результатах обучения. В экспериментальной группе доля студентов с низким уровнем компетенций сократилась в 5,2 раза, упав с 43,33 до 8,33%. В то же время в контрольной группе это сокращение было минимальным – с 41,67 до 35,00%. Наиболее ярким показателем эффективности является динамика высокого уровня. В ЭГ число студентов, демонстрирующих высокий уровень профессиональной готовности, выросло почти в 4,8 раза – с 8,34% до 40,00%. В КГ же этот показатель увеличился незначительно, с 6,66 до 8,33%, что находится в пределах статистической погрешности и может быть объяснено естественным процессом обучения, а не эффективностью методики (Бадич, 2024).

Такая выраженная положительная динамика в экспериментальной группе является прямым следствием применения целенаправленной педагогической поддержки. Перераспределение студентов между уровнями показывает, что значительная часть участников ЭГ, ранее находившихся на низком и среднем уровнях, смогла перейти на более высокую ступень. Так, доля студентов со средним уровнем в

ЭГ практически не изменилась (снижение с 48,33 до 51,67% объясняется переходом части из них на высокий уровень и части студентов с низкого на средний), но качественное наполнение этого уровня стало иным. Студенты стали увереннее применять знания на практике. В контрольной группе же наблюдается лишь небольшое «перетекание» студентов с низкого уровня на средний, при этом доля студентов с высоким уровнем практически не изменилась, что говорит о стагнации в развитии наиболее важных профессиональных качеств.

Одним из ключевых аспектов готовности к профессиональной деятельности является мотивационный компонент. Для его оценки было проведено анкетирование студентов в начале и в конце эксперимента. Студентам предлагалось оценить по 10-балльной шкале степень своего интереса к будущей профессии в сфере ЖКХ, стремление к профессиональному росту и инновациям, а также осознание социальной значимости своей работы.

Предполагалось, что целенаправленная педагогическая поддержка, включающая общение с практиками, решение реальных кейсов и проектную деятельность, должна не только повысить уровень знаний, но и существенно укрепить внутреннюю мотивацию студентов. Сравнение средних баллов по ключевым показателям мотивации в контрольной и экспериментальной группах должно было подтвердить или опровергнуть эту гипотезу. Результаты сравнительного анализа представлены в итоговой таблице (табл. 3).

Таблица 3. Сравнительный анализ показателей мотивационного компонента готовности к профессиональной деятельности (средний балл по 10-балльной шкале)

Показатель	Контрольная группа (КГ)	Экспериментальная группа (ЭГ)
	Начало	Конец
Интерес к профессии в сфере ЖКХ	5,12	5,48
Стремление к профессиональному росту	6,34	6,55
Осознание социальной значимости	4,88	5,02

Числовые данные таблицы 3 свидетельствуют о разительных отличиях в динамике мотивационной сферы студентов. В контрольной группе наблюдается минимальный прирост средних баллов по всем трем показателям: интерес к профессии вырос всего на 0,36 балла, стремление к росту – на 0,21 балла, а осознание значимости – на 0,14 балла. Такой незначительный рост можно считать несущественным, он отражает лишь естественное, но очень медленное взросление и углубление в специальность в рамках стандартного учебного процесса. Это говорит о том, что традиционная форма обучения практически не влияет на внутреннее отношение студента к будущей профессии в отрасли (Пугин, 2022).

В экспериментальной группе, напротив, зафиксирован мощный мотивационный сдвиг. Средний балл по показателю «Интерес к профессии» вырос на 3,53 балла, достигнув значения 8,74. Еще более впечатляющий рост демонстрирует «Стремление к профессиональному росту» – на 2,70 балла, до 9,12. Осознание социальной значимости своей будущей работы также увеличилось более чем на 3,33 балла. Эти цифры убедительно доказывают, что погружение в реальный профессиональный контекст через проектную работу и наставничество кардинально меняет восприятие студентами сферы ЖКХ. Они начинают видеть в ней не рутинную и непривлекательную отрасль, а поле для самореализации, инноваций и решения важных социальных задач, что является важнейшим результатом педагогической поддержки.

Финальным элементом оценки эффективности предложенной модели стала экспертная оценка качества курсовых проектов, выполненных студентами на последнем году обучения. Тематика проектов была напрямую связана с решением актуальных проблем жилищно-коммунальной инфраструктуры. В качестве экспертов выступили преподаватели выпускающей кафедры и приглашенные специалисты с профильных предприятий.

Проекты оценивались по 100-балльной шкале на основе ряда критериев, среди которых были глубина проработки технической части, практическая значимость предлагаемых решений, наличие

экономического обоснования и элементов инновационности. Сравнение средних баллов, полученных студентами контрольной и экспериментальной групп, позволило объективно оценить их способность к комплексной проектной деятельности. Обобщенные результаты экспертной оценки приведены в таблице (табл. 4).

Таблица 4. Оценка качества выполнения курсовых проектов по тематике ЖКХ (средний балл по 100-балльной шкале)

Критерий оценки	Контрольная группа (КГ), средний балл	Экспериментальная группа (ЭГ), средний балл
Глубина технической проработки	71,34	86,48
Практическая значимость и реализуемость	62,18	89,15
Экономическое обоснование	55,45	81,77
Инновационность и оригинальность подхода	48,91	75,32
Итоговый средний балл	59,47	83,18

Анализ средних баллов в таблице 4 показывает существенное превосходство студентов экспериментальной группы по всем без исключения критериям. Итоговый средний балл проектов в ЭГ (83,18) оказался на 23,71 балла выше, чем в КГ (59,47), что является статистически значимым различием. Наибольший разрыв наблюдается по критериям, которые традиционно являются слабым местом в подготовке инженеров: «Экономическое обоснование» (разница в 26,32 балла) и «Инновационность» (разница в 26,41 балла). Это прямо указывает на то, что модель педагогической поддержки, включавшая междисциплинарные семинары и работу над реальными кейсами, позволила сформировать у студентов ЭГ междисциплинарное мышление и способность видеть не только техническую, но и экономическую сторону проблемы.

Даже по традиционно сильному для технарей критерию «Глубина технической проработки» студенты ЭГ показали результат на 15,14 балла выше. Это можно объяснить более высокой мотивацией (как показала табл. 3) и пониманием практического смысла своей работы, что стимулировало их к более тщательному изучению материала (Магера, 2023). Таким образом, результаты оценки проектной деятельности служат финальным и наиболее весомым подтверждением эффективности экспериментальной методики. Она не просто повышает уровень теоретических знаний, но формирует ключевую для современного инженера компетенцию – способность к созданию комплексного, обоснованного и инновационного проектного решения, готового к внедрению на практике.

Комплексный анализ данных, полученных в ходе исследования и представленных в четырех таблицах, позволяет сделать обобщающие выводы о высокой эффективности разработанной модели педагогической поддержки. Сравнение итоговых результатов с исходными данными (табл. 1 и табл. 2) наглядно демонстрирует, что именно целенаправленное педагогическое вмешательство стало причиной кардинальных позитивных изменений в экспериментальной группе. Если в контрольной группе наблюдалась лишь незначительная естественная эволюция показателей, то в экспериментальной группе произошел качественный скачок: доля студентов с высоким уровнем компетенций выросла с 8,34 до 40,00%, что является прямым следствием внедрения проектного обучения, наставничества и междисциплинарного подхода [2].

Математическая обработка данных из всех таблиц выявляет сильную корреляционную связь между различными компонентами профессиональной готовности. Рост мотивационных показателей (табл. 3) в экспериментальной группе напрямую связан с повышением качества проектной деятельности (табл. 4). Средний балл за стремление к профессиональному росту в ЭГ (9,12) коррелирует с высоким средним баллом за практическую значимость проектов (89,15), что говорит о том, что осознанная мотивация трансформируется в конкретный практический результат. В то же время низкие мотивационные показатели в КГ (средний балл интереса к профессии 5,48) находят свое отражение в

низком качестве экономического обоснования проектов (55,45 балла), что подтверждает идею о невозможности подготовить компетентного специалиста без формирования у него устойчивого профессионального интереса (Фурсова, 2022).

Интеграция результатов показывает, что педагогическая поддержка (Иванова, 2025) действует как синергетическая система. Она не просто дает знания (когнитивный аспект), но и учит их применять (деятельностный аспект), одновременно формируя желание это делать (мотивационный аспект). Рост итогового балла за курсовые проекты в ЭГ на 39,8% по сравнению с КГ является интегральным показателем этого комплексного воздействия. Данные доказывают, что традиционный подход, обеспечивая приемлемый уровень технической проработки (71,34 балла в КГ), оказывается несостоительным в формировании экономических и инновационных компетенций (55,45 и 48,91 балла соответственно), которые являются ключевыми для современного инженера в сфере ЖКХ (Сазонова, 2024).

Следовательно, полученный массив данных убедительно доказывает, что внедрение в образовательный процесс технического вуза модели педагогической поддержки, основанной на принципах практико-ориентированности, междисциплинарности и сотрудничества с отраслью, является необходимым условием для подготовки высококвалифицированных кадров для жилищно-коммунального хозяйства. Выявленные статистически значимые различия в уровне компетенций (Стародубцев, 2023), мотивации и качестве проектной деятельности между экспериментальной и контрольной группами служат неопровергимым свидетельством в пользу изменения существующих образовательных парадигм и более широкого применения активных методов обучения в инженерном образовании (Мельниченко, 2023).

Заключение

Проведенное исследование убедительно доказало высокую эффективность разработанной и апробированной модели педагогической поддержки как инструмента подготовки студентов технического вуза к профессиональной деятельности в области жилищного хозяйства и коммунальной инфраструктуры. Результаты педагогического эксперимента наглядно продемонстрировали, что целенаправленное применение комплекса методов, включающего проектное обучение на основе реальных отраслевых кейсов, наставничество со стороны практикующих специалистов и междисциплинарные семинары, приводит к значительным позитивным изменениям в структуре профессиональной готовности будущих инженеров. В экспериментальной группе зафиксирован существенный рост доли студентов с высоким уровнем сформированности компетенций, кардинальное повышение профессиональной мотивации и интереса к будущей работе, а также значительное улучшение качества выполнения комплексных курсовых проектов, что разительно отличает их от практически стагнирующих показателей контрольной группы, обучавшейся по традиционной программе.

Таким образом, можно констатировать, что педагогическая поддержка является не просто вспомогательным элементом, а стратегически важным инструментом модернизации инженерного образования в соответствии с современными требованиями отрасли ЖКХ. Она позволяет преодолеть разрыв между теоретическими знаниями и практическими навыками, формируя у выпускников системное видение профессиональных задач, экономическое мышление и готовность к инновационной деятельности. Полученные выводы дают основание рекомендовать широкое внедрение элементов предложенной модели – проектного подхода, менторства, междисциплинарной интеграции – в учебные планы и образовательные стандарты подготовки инженеров для жилищно-коммунального сектора. Такой подход позволит системе высшего образования более эффективно отвечать на кадровые запросы экономики и готовить специалистов, способных обеспечить устойчивое развитие и технологическую модернизацию одной из ключевых инфраструктурных отраслей страны.

Список литературы

1. Бадич В.В. Направления работы кафедры педагогики в развитии образовательного опыта студентов // Мир педагогики и психологии. 2024. № 11(100). С. 188-193.

2. Башеров О.И., Якушкина П.И., Барышникова О.В., Павлишак Т.А. Этапы педагогического сопровождения адаптации иностранных студентов к социокультурной среде вуза // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 3-1. С. 97-104.
3. Журавлева М.В., Петрова М.А., Гончарова И.Н. Педагогическое сопровождение студентов младших курсов в инженерной опережающей подготовке // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 2. С. 19.
4. Иванова К.С. Организация социально-педагогического сопровождения трудоустройства студентов высшего технического образования // Современное педагогическое образование. 2025. № 3. С. 259-263.
5. Король Е.А., Шелопаева Ю.Е. Верификация нормативных требований проведения капитального ремонта в студенческих общежитиях // Строительство и архитектура. 2022. Т. 10. № 4. С. 51-55.
6. Магера Т.Н., Пушкина Е.А. Психологические аспекты дефицита кадров в ЖКХ // Экономика и предпринимательство. 2023. № 4(153). С. 974-977.
7. Мельниченко Д.В. О необходимости подготовки будущих преподавателей инженерно-технического профиля к воспитательной работе // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 6. С. 60.
8. Попов А.В., Голубева А.А., Сергеева И.А., Старкова А.А. Трансформация требований к проектированию университетских кампусов в современных условиях // Жилищное строительство. 2024. № 5. С. 35-41.
9. Пугин К.Г. Устойчивое воспроизводство инженерно-технических кадров для строительной и транспортной отрасли // Транспорт. Транспортные сооружения. Экология. 2022. № 3. С. 19-25.
10. Рогозина Т.В., Нестеренко Н.Ю. О лаборатории образовательных организаций на сельских территориях // Народное образование. 2025. № 4(1515). С. 56-61.
11. Сазонова А.Л., Венгер П.Е. Социальное самочувствие студентов технического вуза в условиях реализации программы технологического лидерства // Позиция. Философские проблемы науки и техники. 2024. № 22. С. 157-163.
12. Слизкова Е.В., Кунгurova И.М. Научно-методическое сопровождение студентов педагогического вуза и школьников в рамках академического наставничества // Специфика педагогического образования в регионах России. 2024. № 1(17). С. 49-51.
13. Стародубцев В.А. Педагогическая подготовка аспирантов в инженерном вузе // Инженерное образование. 2023. № 33. С. 136-145.
14. Фурсова П.В., Перекрестова В.А., Лезина О.В. Социокультурное сопровождение иностранных студентов в техническом вузе // Методические вопросы преподавания инфокоммуникаций в высшей школе. 2022. Т. 11. № 1. С. 34-37.
15. Чередниченко Г.А. Инженерная подготовка в структуре высшей школы и профессионального выбора молодежи // Социологические исследования. 2024. № 9. С. 89-99.

Pedagogical support as a tool for training technical university students in the field of housing and communal infrastructure

Marina V. Evdokimenko

Independent researcher

Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering Sibstrin

Novosibirsk, Russia

m.v.evdokimenko@inbox.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 24.03.2025

Accepted 05.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 37:007:378:004

DOI 10.25726/v9322-6530-3063-b

EDN CCTWIQ

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Against the background of the large-scale transformation of housing and communal services in Russia, there is an acute shortage of new generation engineers with interdisciplinary skills. The traditional system of higher technical education is not always able to bridge the gap between academic knowledge and the real requirements of the industry. This study examines the effectiveness of the pedagogical support model as a tool aimed at developing students' professional competencies necessary for successful work in the housing and communal services sector. The aim of the work is to experimentally prove that the purposeful implementation of project-based training, mentoring and interdisciplinary seminars contributes to the qualitative growth of professional readiness of future engineers. The study was conducted in the format of a pedagogical experiment for two years on the basis of a technical university with the participation of 120 students of the direction «Thermal Power Engineering and heat engineering». The participants were divided into control (KG, n=60) and experimental (EG, n=60) groups. The control group was trained according to the traditional program, while a model of pedagogical support was implemented for the experimental group. This model included work on real-life cases from housing and communal services enterprises, a mentoring system involving practicing engineers, and business games dedicated to the economic and managerial aspects of the industry. A set of methods was used to evaluate the results: questionnaires and tests to measure competence levels and motivation, as well as an expert assessment of course projects. The results of the experiment showed statistically significant differences between the groups. In the experimental group, the proportion of students with a high level of professional competence increased from 8,34% to 40,00%, while in the control group this indicator changed slightly (from 6,66% to 8,33%). A cardinal positive trend was recorded in the motivational component of EG students: the average score in the indicator «Interest in the profession» increased from 5,21 to 8,74 on a 10-point scale, while the growth in KG was minimal. The quality of completion of final course projects in EG (average final score 83,18) turned out to be significantly higher than in KG (59,47), especially according to the criteria of economic justification and innovation. The data obtained convincingly prove that the developed model of pedagogical support is a highly effective tool for modernizing engineering education for the needs of housing and communal services. The introduction of practice-oriented and interdisciplinary approaches directly affects the formation of students' systemic thinking, economic literacy and internal motivation for professional development. The study confirms that bridging the gap between theory and practice requires the active involvement of students in solving real industry problems, which is impossible within the framework of the traditional educational paradigm. The results give grounds to recommend the widespread use of model elements in the curricula of technical universities.

Keywords

pedagogical support, housing and communal services, engineering education, professional competencies, project training.

References

1. Badich V.V. Directions of work of the Department of pedagogy in the development of students' educational experience // The world of pedagogy and psychology. 2024. № 11(100). pp. 188-193.

2. Basherov O.I., Yakushkina P.I., Baryshnikova O.V., Pavlishak T.A. Stages of pedagogical support for the adaptation of foreign students to the socio-cultural environment of the university // Education management: theory and practice. 2024. № 3-1. pp. 97-104.
3. Zhuravleva M.V., Petrova M.A., Goncharova I.N. Pedagogical support for undergraduates in engineering advanced training // Modern problems of science and education. 2023. № 2. p. 19.
4. Ivanova K.S. Organization of social and pedagogical support for the employment of students of higher technical education // Modern pedagogical education. 2025. № 3. pp. 259-263.
5. Korol E.A., Shelopaeva Yu.E. Verification of regulatory requirements for major repairs in student dormitories // Construction and architecture. 2022. Vol. 10. № 4. pp. 51-55.
6. Magera T.N., Pushkova E.A. Psychological aspects of personnel shortage in housing and communal services // Economics and Entrepreneurship. 2023. No. 4(153). pp. 974-977.
7. Melnichenko D.V. On the need to prepare future teachers of engineering and technical profile for educational work // Modern problems of science and education. 2023. № 6. S. 60.
8. Popov A.V., Golubeva A.A., Sergeeva I.A., Starkova A.A. Transformation of requirements for the design of university campuses in modern conditions // Housing construction. 2024. № 5. pp. 35-41.
9. Pugin K.G. Sustainable reproduction of engineering and technical personnel for the construction and transport industry // Transport. Transport facilities. Ecology. 2022. № 3. pp. 19-25.
10. Rogozina T.V., Nesterenko N.Yu. About the laboratory of educational organizations in rural areas // Public education. 2025. № 4(1515). pp. 56-61.
11. Sazonova A.L., Wenger P.E. Social well-being of technical university students in the context of the implementation of the technological leadership program // Position. Philosophical problems of science and technology. 2024. № 22. pp. 157-163.
12. Slizkova E.V., Kungurova I.M. Scientific and methodological support for students of a pedagogical university and schoolchildren in the framework of academic mentoring // Specifics of pedagogical education in the regions of Russia. 2024. № 1(17). pp. 49-51.
13. Starodubtsev V.A. Pedagogical training of graduate students in an engineering university // Engineering education. 2023. № 33. pp. 136-145.
14. Fursova P.V., Perekrestova V.A., Lezina O.V. Socio-cultural support of foreign students at a technical university // Methodological issues of teaching infocommunications in higher education. 2022. Vol. 11. No. 1. pp. 34-37.
15. Cherednichenko G.A. Engineering training in the structure of higher education and professional choice of youth // Sociological research. 2024. № 9. pp. 89-99.

Влияние географических факторов на формирование национальной идентичности в русской живописи и методы их интеграции в педагогические программы школьного образования

Цуйцуй Сунь

Доктор философии

Московский педагогический государственный университет

Москва, Россия

346862891@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 23.03.2025

Принята 06.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 7.056.5

DOI 10.25726/g5527-1670-2631-j

EDN BETNDA

ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
(педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Данное исследование посвящено решению проблемы фрагментарного преподавания гуманитарных дисциплин в современной школе через междисциплинарный синтез. Актуальность работы обусловлена существующим разрывом между изучением географии, истории и искусства, что препятствует формированию у учащихся целостного восприятия национальной культуры. В качестве ключевого связующего элемента рассматривается русская пейзажная живопись XIX-XX веков, в которой уникальные географические особенности России осмыслены как мощные символы национальной идентичности. Целью исследования являлась разработка и эмпирическая проверка эффективности педагогической программы, интегрирующей анализ произведений искусства в изучение географии и истории для углубленного формирования национального самосознания. Для достижения цели был проведен педагогический квазиэксперимент с участием 184 учащихся 8-9 классов, разделенных на контрольную и экспериментальную группы. Экспериментальная группа обучалась по авторской интегрированной программе, которая включала проектную деятельность, компаративный анализ, герменевтические беседы и интерактивные лекции. Сбор данных осуществлялся посредством тестирования, анкетирования по шкале Ликерта до и после эксперимента, фокус-групп с учителями и контент-анализа работ учащихся. Статистическая обработка результатов проводилась с использованием t-критерия Стьюдента и корреляционного анализа Пирсона. Результаты исследования продемонстрировали высокую эффективность предложенной методики. Учащиеся экспериментальной группы показали значительный прирост успеваемости (от 51 до 92%) по сравнению с контрольной, особенно в области интерпретации символизма ландшафта. Была зафиксирована выраженная положительная динамика в формировании компонентов национальной идентичности: средние баллы по шкале Ликерта выросли на 2,29-2,97 пункта. Корреляционный анализ подтвердил междисциплинарный эффект программы, выявив статистически значимые положительные связи между временем, посвященным анализу творчества Шишкина, и успеваемостью по географии ($r=0,68$), а также Левитана – с оценками по истории ($r=0,59$). Таким образом, исследование эмпирически доказывает, что интегративный подход, использующий русскую живопись как мост между дисциплинами, не только улучшает академические показатели, но и способствует формированию более глубокой, рефлексивной и осознанной национальной идентичности. Программа позволяет перейти от пассивного созерцания искусства к его активному использованию как инструмента познания, формируя у учащихся целостную

картину мира и воспитывая осознанный патриотизм. Полученные данные обосновывают целесообразность внедрения подобных междисциплинарных практик в систему общего образования.

Ключевые слова

национальная идентичность, русская живопись, географические факторы, междисциплинарный подход, школьное образование.

Введение

Формирование национальной идентичности представляет собой сложный и многогранный процесс, в котором искусство, и, в частности, живопись, играет роль одного из ключевых рефлексивных механизмов. Русская культура, неразрывно связанная с уникальными географическими и климатическими условиями страны, нашла в пейзажной живописи мощнейший инструмент для осмыслиния и визуализации национального самосознания. Бескрайние равнины, дремучие леса, суровые зимы и полноводные реки стали не просто объектами изображения, но и символами, формирующими коллективное представление о Родине, ее характере и судьбе (Лахтина, 2024). Художники, от Алексея Саврасова до Исаака Левитана, не просто копировали природу, они создавали ее геопoэтический образ, переводя физическое пространство в пространство духовное, наполненное историческими аллюзиями и философскими размышлениями. Именно в пейзаже русский человек искал и находил ответы на вечные вопросы о своем месте в мире, о связи с землей предков и о специфике национального бытия (Зулхарнаева, 2024). Этот пласт культурного наследия обладает огромным педагогическим потенциалом, который, однако, используется в современном школьном образовании недостаточно эффективно.

Актуальность исследования обусловлена нарастающим разрывом между предметными областями в школьной программе, что приводит к фрагментарному восприятию учениками единого культурно-исторического пространства. География изучается в отрыве от истории, а искусство – в изоляции от обоих. В результате этого ученик может знать о климатических зонах России и одновременно помнить репродукцию картины Шишкина, но связь между лесной экосистемой и ее художественным воплощением как национального символа остается неосознанной. Интеграция географических факторов, отраженных в русской живописи, в педагогические программы является не просто методическим новшеством, а необходимым условием для формирования целостной, культурно-обогащенной личности, способной к глубокому пониманию своей национальной идентичности (Шейко, 2024). Данное исследование направлено на теоретическое обоснование и практическую разработку методов такой интеграции, позволяющих использовать произведения живописи как междисциплинарный ресурс для комплексного изучения географии, истории и культуры России, тем самым способствуя воспитанию не формального, а осознанного патриотизма (Попков, 2022).

Материалы и методы исследования

Основу исследования составил комплексный подход, сочетающий в себе элементы теоретического анализа и педагогического эксперимента. Теоретическая часть базировалась на изучении трудов по искусствоведению, культурной географии, семиотике и педагогической психологии. Был проведен системный анализ искусствоведческих работ, посвященных русскому пейзажу (Чхетиани, 2023), для выявления ключевых географических мотивов и их символической нагрузки в творчестве ведущих художников XIX-XX веков. Особое внимание уделялось работам, исследующим феномен «пространства» в русской культуре и его влияние на национальный менталитет (Демидова, 2020). Методология анализа самих произведений живописи опиралась на иконографический и иконологический подходы, позволяющие расшифровать не только сюжетный, но и глубинный, символический уровень изображения. Семиотический анализ (Коваль, 2021) применялся для интерпретации ландшафта как знаковой системы, кодирующей определенные культурные смыслы и ценности. В качестве материалов выступали цифровые репродукции высокого разрешения картин И.И. Шишкина, И.И. Левитана, А.К. Саврасова, А.И. Куинджи, В.Д. Поленова и других мастеров русского пейзажа.

Практическая часть исследования была реализована в формате квазиэксперимента, проведенного на базе нескольких общеобразовательных школ с участием учащихся 8-9 классов (общая выборка N=184). Участники были разделены на контрольную (n=91) и экспериментальную (n=93) группы. В контрольной группе преподавание велось по стандартной программе, где темы по географии России и истории русского искусства изучались раздельно. Для экспериментальной группы была разработана и внедрена авторская интегрированная программа, включающая в себя серию междисциплинарных уроков и проектных заданий. Основными методами работы в экспериментальной группе стали: метод проблемного изложения с использованием анализа произведений живописи как «визуального документа» эпохи; метод проектной деятельности, в рамках которого учащиеся создавали «географические карты» творчества художников или сравнивали реальные спутниковые снимки местности с ее художественной интерпретацией (Сухоруков, 2025); метод герменевтической беседы, направленный на совместную с учителем «расшифровку» культурных кодов пейзажа. Для сбора данных использовались следующие инструменты: анкетирование и тестирование до и после эксперимента для оценки динамики знаний и ценностных установок; фокус-группы с учителями для оценки методических разработок; контент-анализ творческих работ учащихся (Королева, 2020). Статистическая обработка данных проводилась с использованием пакета SPSS, включая t-критерий Стьюдента

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование ставило своей целью не только теоретически обосновать, но и эмпирически подтвердить эффективность интегративного подхода к изучению национальной идентичности через призму географических факторов в русской живописи. Центральная проблема, которую решал педагогический эксперимент, заключается в преодолении когнитивной диссоциации у школьников между абстрактным знанием о географии своей страны и эмоционально-ценостным восприятием ее образов, запечатленных в искусстве. Традиционная методика преподавания, как правило, оставляет этот синтез на усмотрение самого ученика, который далеко не всегда способен самостоятельно выстроить сложные междисциплинарные связи (Звонок, 2022). Предложенная нами программа была направлена на целенаправленное формирование этих связей, превращая картину из объекта пассивного созерцания в активный инструмент познания.

Оценка результативности программы проводилась по нескольким ключевым параметрам, включая предметные знания, уровень понимания символического языка искусства и динамику компонентов национальной идентичности. Количественные данные, полученные в ходе итогового тестирования, наглядно демонстрируют значительные различия в уровне подготовки контрольной и экспериментальной групп, что позволяет говорить о высокой эффективности предложенной методики. Сравнительный анализ результатов представлен в таблице (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительные результаты итогового тестирования по теме «Географические мотивы в русской живописи» в контрольной и экспериментальной группах

Показатель	Контрольная группа (ср. балл по 5-балльной шкале)	Экспериментальная группа (ср. балл по 5-балльной шкале)	Прирост успеваемости в эксперим. группе относительно контроля (%)
Идентификация географического региона по пейзажу	2,84	4,58	61,27
Анализ климатических и природных особенностей, изображенных на картине	3,11	4,72	51,77
Понимание связи пейзажа с историческим контекстом	2,57	4,31	67,70

Интерпретация символизма ландшафтных элементов (река, лес, дорога)	2,33	4,49	92,70
--	------	------	-------

Анализ данных, представленных в таблице 1, выявляет существенный разрыв в уровне знаний и аналитических умений между учащимися экспериментальной и контрольной групп. Средний балл в экспериментальной группе по всем четырем показателям превышает 4,3, что соответствует оценкам «хорошо» и «отлично», в то время как в контрольной группе средние значения колеблются в диапазоне от 2,33 до 3,11, что свидетельствует о поверхностном, удовлетворительном уровне усвоения материала. Особенно показателен разрыв в показателе «Интерпретация символизма ландшафтных элементов», где прирост успеваемости достиг 92,70%. Это указывает на то, что интегрированная методика способствует переходу от простого узнавания объектов к глубокому пониманию их знаковой функции в культуре (Стрелецкий, 2020).

Математическая обработка данных подтверждает статистическую значимость полученных различий ($p < 0,01$ по t -критерию Стьюдента для всех показателей). Наибольший скачок в 67,70% по показателю связи пейзажа с историей говорит о том, что визуальный образ картины становится для ученика «точкой входа» в историческую эпоху, делая ее более понятной и осозаемой. Минимальный, хотя и весьма существенный, прирост в 51,77% по анализу климатических особенностей объясняется тем, что эти знания частично формируются и в рамках стандартного курса географии. Однако даже здесь интеграция с искусством дает мощный синергетический эффект, переводя абстрактные данные о климате в живые, эмоционально окрашенные образы.

Помимо чисто академических результатов, важной задачей было отследить изменения в структуре самосознания учащихся. Для этого было проведено анкетирование, направленное на выявление динамики различных компонентов национальной идентичности. Учащимся предлагалось оценить степень своего согласия с рядом утверждений по 7-балльной шкале Ликерта до и после проведения эксперимента. Результаты для экспериментальной группы сведены в следующую таблицу (табл. 2).

Таблица 2. Динамика изменения компонентов национальной идентичности у учащихся экспериментальной группы (по данным анкетирования до и после эксперимента)

Компонент идентичности	Средний балл до эксперимента (шкала от 1 до 7)	Средний балл после эксперимента (шкала от 1 до 7)	Изменение (в пунктах)
Осознание уникальности и многообразия русской природы	3,48	6,12	+2,64
Чувство сопричастности к истории страны через пейзаж	2,91	5,88	+2,97
Эмоциональная привязанность к «родным» ландшафтам	4,05	6,34	+2,29
Критическое восприятие стереотипных образов России (ключка, матрешка, ушанка)	2,55	5,19	+2,64

Числовые данные таблицы 2 демонстрируют выраженную положительную динамику по всем исследуемым компонентам идентичности. Наибольший прирост наблюдается по показателю «Чувство сопричастности к истории страны через пейзаж» (+2,97 пункта), что коррелирует с данными из таблицы 1 и подтверждает эффективность использования живописи как моста между настоящим и прошлым. Это означает, что пейзаж Левитана «Над вечным покоем» перестает быть просто красивой картинкой и начинает восприниматься как философское размышление об исторической судьбе России (Стрелецкий,

2020). Существенное увеличение среднего балла по шкале «Критическое восприятие стереотипов» (+2,64 пункта) является особенно ценным результатом.

Программа не просто формирует позитивный образ Родины, но и учит отличать глубокие, существенные символы (как, например, дорога или река в русском пейзаже) от поверхностных, лубочных клише. Математически это означает сдвиг от примитивной, нерефлексивной идентичности к более сложной и осознанной. Наименьший, хотя и значительный, прирост в «Эмоциональной привязанности» (+2,29 пункта) можно объяснить тем, что этот компонент имел изначально самый высокий средний балл (4,05), что говорит о уже существующей у подростков базовой аффективной связи с родной природой. Эксперимент позволил углубить и осмыслить это чувство.

Успех любой педагогической инновации во многом зависит от ее восприятия самими учителями. Поэтому был проведен опрос педагогов, принимавших участие в апробации программы, с целью оценить различные методические приемы по критериям эффективности и простоты внедрения в учебный процесс. Результаты экспертной оценки представлены в таблице (табл. 3).

Таблица 3. Экспертная оценка педагогических методов интеграции учителями (N=25, средний балл по шкале от 1 до 10)

Метод интеграции	Оценка педагогической эффективности	Оценка простоты внедрения	Интегральный коэффициент педагогической целесообразности*
Проектная деятельность («Карта путешествий художника»)	9,15	6,40	8,05
Интерактивная лекция с элементами виртуальной экскурсии	8,22	8,90	8,49
Творческая мастерская (создание собственного пейзажа по мотивам)	8,86	7,10	8,16
Компаративный анализ литературных и живописных текстов	7,94	8,50	8,16
Коэффициент рассчитывался по формуле: К = Эффективность * 0,6 + Простота * 0,4			

Анализ данных таблицы 3 выявляет интересную дилемму между воспринимаемой эффективностью метода и легкостью его применения. Так, проектная деятельность получила наивысшую оценку эффективности (9,15 балла), что подтверждается и результатами учеников, однако ее простота внедрения оценена учителями наиболее низко (6,40 балла) из-за высоких временных и организационных затрат. С другой стороны, интерактивная лекция, будучи чуть менее эффективной (8,22 балла), получила высший балл за простоту внедрения (8,90 балла), что делает ее наиболее привлекательной для массового использования.

Расчет интегрального коэффициента педагогической целесообразности, где эффективности придан больший вес (0,6), позволяет получить более сбалансированную картину. Наивысший коэффициент (8,49) оказался у интерактивной лекции, что делает ее оптимальным методом для старта внедрения программы. Близкие значения у творческой мастерской и компаративного анализа (8,16) показывают их высокую сбалансированность. Это математически обосновывает рекомендацию использовать не один «лучший» метод, а их комбинацию, варьируя в зависимости от целей урока и возможностей класса (Боргояков, 2022). Результаты опроса подчеркивают необходимость не только

разработки методических материалов, но и специальной подготовки учителей, направленной на снятие барьеров при внедрении более сложных, но и более эффективных форм работы, таких как проектная деятельность.

Для подтверждения гипотезы о междисциплинарном характере формируемых навыков был проведен корреляционный анализ между временем, которое учащиеся экспериментальной группы уделяли анализу творчества конкретных художников, и их итоговыми оценками по смежным предметам – истории и географии.

Таблица 4. Корреляционный анализ между временем, затраченным на анализ пейзажа, и результатами по смежным дисциплинам (экспериментальная группа, n=93)

Параметр анализа (по данным журнала активности)	Коэффициент корреляции Пирсона с итоговой оценкой по истории	Коэффициент корреляции Пирсона с итоговой оценкой по географии	Уровень значимости (p-value)
Суммарное время анализа произведений И. Шишкина (тема «Русский лес»)	0,41	0,68	p < 0,01
Суммарное время анализа произведений И. Левитана (тема «Простор и история»)	0,59	0,32	p < 0,01
Суммарное время анализа произведений А. Куинджи (тема «Свет и стихии»)	0,28	0,45	p < 0,05

Результаты корреляционного анализа, представленные в таблице 4, служат убедительным доказательством наличия эффекта переноса знаний и навыков между дисциплинами. Обнаружена сильная положительная корреляция ($r = 0,68$) между временем, посвященным изучению лесных пейзажей Ивана Шишкина, и успеваемостью по географии. Это логично, поскольку детальный анализ его картин требует внимания к типам растительности, особенностям рельефа и другим элементам, напрямую связанным с географическими знаниями. В то же время, работа с этими же картинами показывает лишь умеренную корреляцию с историей ($r = 0,41$), так как исторический контекст в них выражен менее ярко.

Обратная ситуация наблюдается при анализе творчества Исаака Левитана. Здесь выявлена сильная положительная связь с оценками по истории ($r = 0,59$), что объясняется глубоким историко-философским подтекстом его работ («Владимирка», «Над вечным покоем»). Корреляция с географией здесь слабее ($r = 0,32$), так как фокус художника смещен с документальной точности на передачу эмоционального состояния и размышлений (Ивлянова, 2021). Умеренные, но статистически значимые корреляции в случае с Куинджи показывают, что его фокус на атмосферных явлениях и свете развивает наблюдательность, полезную в обеих дисциплинах. Все полученные коэффициенты являются статистически значимыми, что исключает случайный характер связей.

Комплексный анализ всех четырех таблиц позволяет выстроить целостную и математически обоснованную модель эффективности предложенной педагогической системы. Таблица 1 доказывает сам факт результивности: интегративный подход дает значительный, измеримый прирост в знаниях и умениях, превосходящий традиционную модель на 50-90% в зависимости от аспекта. Таблица 2 раскрывает качественную сторону этих изменений, показывая, что за ростом баллов стоит глубокая трансформация ценностно-смысловой сферы личности, формирование более сложной и рефлексивной национальной идентичности. Прирост средних баллов на 2-3 пункта по 7-балльной шкале является очень высоким показателем для педагогического исследования.

Таблица 3, в свою очередь, переводит фокус на практическую реализуемость методики, предоставляя данные для принятия управленческих решений на уровне школы. Расчет интегрального

коэффициента целесообразности является примером математического моделирования, позволяющего оптимизировать выбор педагогических инструментов, находя баланс между максимальной эффективностью и ресурсными возможностями учителей. Наконец, таблица 4 предоставляет финальный и, возможно, самый важный аргумент в пользу интеграции, доказывая ее междисциплинарный эффект. Коэффициенты корреляции Пирсона в диапазоне от 0,28 до 0,68 доказывают, что время, потраченное на уроках искусства, не «потеряно» для других предметов, а наоборот, работает на них, развивая универсальные учебные действия – умение анализировать, сравнивать, находить причинно-следственные связи.

Синтез этих данных демонстрирует, что влияние географических факторов на идентичность, зафиксированное в живописи, может и должно стать ядром междисциплинарного синтеза в гуманитарном образовании. Математическая обработка результатов не оставляет сомнений в том, что такой подход не является умозрительной конструкцией, а представляет собой работающую технологию с высоким и предсказуемым образовательным результатом. Это позволяет перейти от деклараций о необходимости междисциплинарности к конкретным, измеряемым и эффективным педагогическим практикам (Субетто, 2020). Совокупность данных свидетельствует о системном эффекте: программа не просто улучшает отдельные показатели, а перестраивает сам способ мышления учеников, делая его более целостным, ассоциативным и культурно насыщенным.

Заключение

Проведенное исследование убедительно доказывает, что географические факторы, воплощенные в русской пейзажной живописи, являются не просто элементами художественной формы, но и мощными катализаторами формирования национальной идентичности. Уникальные ландшафты России – ее бескрайние просторы, дремучие леса, полноводные реки и суровый климат – стали для художников неиссякаемым источником для создания символических образов Родины, которые, в свою очередь, легли в основу коллективного национального самосознания. Эмпирическая часть работы продемонстрировала, что целенаправленная интеграция этого культурного пласта в школьное образование приводит к значительным, количественно измеримым положительным результатам. Учащиеся, занимавшиеся по интегрированной программе, показали не только более глубокие знания в области искусства, истории и географии, но и существенный рост в уровне осмыслиения собственной идентичности, развитие критического мышления и способности к эмоциональной рефлексии.

На основании полученных данных можно заключить, что внедрение в педагогическую практику междисциплинарных подходов, использующих русскую живопись как связующее звено между различными предметами, является высокоэффективной и перспективной стратегией. Такой подход позволяет преодолеть искусственную фрагментацию знаний, характерную для традиционной школьной программы, и сформировать у учащихся целостную, объемную картину мира, в которой природа, история и культура предстают как единое, неразрывное целое. Разработанные и апробированные методики могут быть рекомендованы для широкого использования в системе общего образования как инструмент не только для повышения академической успеваемости, но и для решения важнейшей воспитательной задачи – формирования гармоничной, культурно-грамотной личности, осознающей свою принадлежность к богатейшему историческому и географическому наследию России.

Список литературы

1. Боргояков С.А., Бозиев Р.С., Баграмян Э.Р. Формирование общероссийской гражданской идентичности обучающихся на основе духовно-нравственных ценностей народов России // Педагогика. 2022. Т. 86. № 11. С. 5-21.
2. Демидова Н.Н., Зулхарнаева А.В. Интегральный подход в школьном географическом образовании: изучение культурных ландшафтов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 7(150). С. 84-89.
3. Звонок А.А. Национальная идея как основа отечественного образования // Человек. Наука. Социум. 2022. № 4-1(12). С. 164-173.

4. Зулхарнаева А.В. Культурно-географический подход в развитии гражданской идентичности личности: теоретический и педагогический аспекты // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 82-1. С. 173-176.
5. Ивлянова О.Н. Формирование основ гражданской идентичности средствами учебного предмета география // География в школе. 2021. № 5. С. 35-39.
6. Коваль П., Забредовский С., Подлипская А., Бойко О., Гутник И. Влияние хореографического искусства на формирование национально-культурных ценностей у учащихся // Laplage em Revista. 2021. Т. 7. № 3С. С. 500-505.
7. Королева Е.Н. Анализ культурного наследия заслуженных художников России конца ХХ – начала ХХI века в процессе формирования этнокультурной идентичности учащихся начальной школы // Известия Кыргызской академии образования. 2020. № 2(51). С. 98-101.
8. Лахтина Т.А. Проблемные аспекты формирования общероссийской гражданской идентичности школьников в контексте реализации государственной молодежной политики // Вестник Восточно-Сибирской Открытой академии. 2024. № 53(53). С. 132-136.
9. Попков В.Д., Попкова Е.А. В поисках ориентиров культурной памяти. Историческая политика, образовательные программы и идентичность молодежи // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2022. № 65. С. 141-153.
10. Стрелецкий В. Культурно-ландшафтные исследования за пределами России: национальные традиции и научные школы в мировой культурной географии // Псковский регионологический журнал. 2020. № 43. С. 73.
11. Стрелецкий В.Н. Культурно-ландшафтные исследования за рубежом: национальные традиции и научные школы в мировой культурной географии // Псковский регионологический журнал. 2020. № 3(43). С. 73-91.
12. Субетто Д.А., Сухоруков В.Д., Гдалин Д.А. Русская культурно-цивилизационная идентичность: педагогические кодексы // География в школе. 2020. № 3. С. 11-16.
13. Сухоруков В.Д. Географическое образование как регулятор интеллектуальной и духовной безопасности России // География в школе. 2025. № 1. С. 19-25.
14. Чхетиани Н.С. Вокальное эстрадное профессиональное образование в контексте воспитания российской идентичности // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 8-2(83). С. 83-86.
15. Шейко Г.А. Занятия каллиграфией как средство формирования национальной идентичности студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 83-4. С. 249-251.

The influence of geographical factors on the formation of national identity in Russian painting and methods of their integration into the pedagogical programs of school education

Cuicui Sun

Doctor of philosophy

Moscow State Normal University

Moscow, Russia

346862891@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 23.03.2025

Accepted 06.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 7.056.5

DOI 10.25726/g5527-1670-2631-j

EDN BETNDA

ВАК 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

This study addresses the problem of fragmented teaching of humanities in modern schools through interdisciplinary synthesis. The relevance of the work is driven by the existing gap between the study of geography, history, and art, which hinders the formation of a holistic perception of national culture among students. Russian landscape painting of the 19th-20th centuries is considered as a key connecting element, in which the unique geographical features of Russia are interpreted as powerful symbols of national identity. The aim of the study was to develop and empirically test the effectiveness of an educational program that integrates the analysis of works of art into the study of geography and history to foster a deeper sense of national consciousness. To achieve this goal, a pedagogical quasi-experiment was conducted with the participation of 184 students from grades 8–9, divided into control and experimental groups. The experimental group was taught using an original integrated program that included project-based learning, comparative analysis, hermeneutic discussions, and interactive lectures. Data were collected through testing, Likert scale questionnaires before and after the experiment, focus groups with teachers, and content analysis of students' work. Statistical processing of the results was carried out using Student's t-test and Pearson's correlation analysis. The results of the study showed the high effectiveness of the proposed methodology. Students in the experimental group demonstrated a significant increase in academic performance (from 51 to 92%) compared to the control group, especially in interpreting the symbolism of landscapes. A pronounced positive dynamic was recorded in the development of components of national identity: average Likert scale scores increased by 2.29-2.97 points. Correlation analysis confirmed the interdisciplinary effect of the program, revealing statistically significant positive relationships between the time spent analyzing Shishkin's works and performance in geography ($r = 0.68$), as well as between Levitan's works and history grades ($r = 0.59$). Thus, the study empirically proves that an integrative approach using Russian painting as a bridge between disciplines not only improves academic performance but also fosters the development of a deeper, more reflective, and more conscious national identity. The program makes it possible to move from passive contemplation of art to its active use as a tool of cognition, forming in students a holistic worldview and cultivating conscious patriotism. The obtained data substantiate the feasibility of introducing such interdisciplinary practices into the general education system.

Keywords

national identity, Russian painting, geographical factors, interdisciplinary approach, school education.

References

1. Borgoyakov S.A., Bosiev R.S., Bagramyan E.R. Formation of the all-Russian civic identity of students based on the spiritual and moral values of the peoples of Russia // Pedagogy. 2022. Vol. 86. № 11. pp. 5-21.
2. Demidova N.N., Zulkharnaeva A.V. An integral approach in school geographical education: the study of cultural landscapes // Volgograd State Pedagogical University Bulletin. 2020. № 7(150). pp. 84-89.
3. Zvon A.A. The national idea as the basis of national education // Man. Science. Socium. 2022. № 4-1(12). pp. 164-173.
4. Zulkharnayeva A.V. Cultural and geographical approach in the development of a person's civic identity: theoretical and pedagogical aspects // Problems of modern pedagogical education. 2024. № 82-1. pp. 173-176.
5. Ivyanova O.N. Formation of the foundations of civic identity by means of the educational subject geography // Geography at school. 2021. № 5. pp. 35-39.

6. Koval P., Zabredovsky S., Podlipskaya A., Boyko O., Gutnik I. The influence of choreographic art on the formation of national and cultural values among students // Laplace em Revista. 2021. Vol. 7. № 3C. pp. 500-505.
7. Koroleva E.N. Analysis of the cultural heritage of honored artists of Russia at the end of the XX – beginning of the XXI century in the process of forming the ethno-cultural identity of elementary school students // News of the Kyrgyz Academy of Education. 2020. № 2(51). pp. 98-101.
8. Lakhtina T.A. Problematic aspects of the formation of the all-Russian civic identity of schoolchildren in the context of the implementation of state youth policy // East Siberian Open Academy Bulletin. 2024. № 53(53). pp. 132-136.
9. Popkov V.D., Popkova E.A. In search of landmarks of cultural memory. Historical policy, educational programs and youth identity // Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political science. 2022. № 65. pp. 141-153.
10. Streletskiy V. Cultural and landscape research outside Russia: national traditions and scientific schools in world cultural geography // Pskov regionological journal. 2020. № 43. P. 73.
11. Streletskiy V.N. Cultural and landscape studies abroad: national traditions and scientific schools in world cultural geography // Pskov regionological journal. 2020. № 3(43). pp. 73-91.
12. Subetto D.A., Sukhorukov V.D., Gdalin D.A. Russian cultural and civilizational identity: pedagogical codes // Geography at school. 2020. № 3. pp. 11-16.
13. Sukhorukov V.D. Geographical education as a regulator of intellectual and spiritual security of Russia // Geography at school. 2025. № 1. pp. 19-25.
14. Chkhetiani N.S. Vocal variety professional education in the context of Russian identity education // International journal of humanities and natural sciences. 2023. № 8-2(83). pp. 83-86.
15. Sheiko G.A. Practicing calligraphy as a means of forming students' national identity // Problems of modern pedagogical education. 2024. № 83-4. pp. 249-251.

Use 3D modeling and virtual reality technologies to create an engaging drawing course for college students

Xingye Wang

Candidate of Science

Francisk Skorina Gomel State University

Moscow, Russia

346862891@qq.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 23.03.2025

Accepted 06.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 004.078.3

DOI 10.25726/z5494-7333-8692-f

EDN BFPWGH

VAK 5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

The introduction of virtual reality (VR) technologies and 3D modeling into the modern system of art education opens up new opportunities to overcome the fundamental difficulties associated with learning to draw. Traditional methods, based on working from life on a two-dimensional plane, often create a barrier to the development of full-fledged spatial thinking in students. This study aimed to develop and empirically test an innovative academic drawing course using immersive technologies in order to evaluate its impact on performance, engagement, and key competencies of college students compared to the standard curriculum. In the study, conducted over the course of one semester, 80 second-year art college students participated, who were randomly divided into experimental (VR) and control (traditional) groups of 40 people each. The experimental group was taught using Oculus Quest 2 VR headsets and specialized software (Gravity Sketch, Tilt Brush), while the control group followed the standard academic program. The effectiveness of the methods was assessed comprehensively: through standardized pre- and post-tests on a 100-point scale, blind expert evaluation of final creative projects according to detailed criteria, as well as anonymous surveys to measure motivation and collect qualitative feedback. The results demonstrated a significant advantage of the immersive approach. The average score in the experimental group increased by 81,31% by the end of the course, while the control group showed only a 45.69% increase. Expert assessment of the final works showed that VR-group students significantly outperformed the control group in understanding construction and perspective (+34,16%) and in light-and-shadow volume rendition (+27,39%), while no statistically significant difference in execution technique was observed. In addition, the VR group showed significantly higher learning motivation (4.71 out of 5 versus 3.78) and overall course satisfaction (91,5% positive feedback versus 78,2%). The data obtained convincingly indicate that the integration of VR and 3D modeling into the educational process not only improves academic performance but also transforms the very way complex spatial disciplines are mastered. The immersive environment fosters a deep, intuitive understanding of form, perspective, and light, which is directly reflected in the quality of the work. Despite the technical difficulties noted, the pedagogical advantages and increased student motivation confirm the high potential of VR as a powerful tool for modernizing art education.

Keywords

virtual reality, 3D modeling, art education, academic drawing, immersive learning.

Introduction

The modern art education system, despite its centuries-old history and well-established methods, faces a number of fundamental challenges in the era of digitalization. Traditional approaches to teaching drawing based on working from nature, copying and studying theoretical principles on a two-dimensional plane of a sheet of paper or canvas do not always allow students to fully develop spatial thinking. The problem of translating a three-dimensional world onto a two-dimensional surface is one of the key difficulties for novice artists (Chernoyarova, 2023). Students often have difficulty understanding complex angles, constructing perspective, and modeling volume using chiaroscuro, because their perception is limited to a single, static point of view. Digital tools such as graphic tablets, although they have expanded their technical capabilities, essentially reproduce the same paradigm of working on a plane, only slightly changing the tools, but not the very principle of perception (Nikitin, 2022). This creates a gap between the theoretical knowledge of three-dimensionality and the practical skills of its convincing representation, which slows down progress and can lead to a decrease in students' motivation.

In this context, the technologies of three-dimensional modeling and virtual reality (VR) open up fundamentally new horizons for pedagogy in the field of fine arts. Integrating VR into the learning process allows students to overcome the limitations of the two-dimensional plane and create a truly immersive environment in which they can not only observe, but also interact with three-dimensional objects in space (Putilova, 2022). The ability to «walk around» a virtual still life, view it from any angle, independently install a light source and observe the change in shadows on the surface of objects in real time contributes to an intuitive, rather than memorized, understanding of the laws of perspective and black-and-white modeling (Baranova, 2022). This approach can radically transform the learning process, turning it from passive perception of information to active research and experiment. However, despite the obvious potential, the effectiveness of such courses requires a comprehensive empirical study and comparison with traditional methods in order to assess their real impact on academic performance, involvement and development of key competencies in college students. This paper is devoted to the development and testing of such a course with the aim of quantitative and qualitative assessment of its advantages and disadvantages.

Materials and research methods

To assess the effectiveness of the immersive drawing course, a study was conducted on the basis of a sample of 80 second-year art college students studying in the specialty «Graphic Design». Participants were randomly divided into two equal groups of 40 people: experimental and control. The experimental group was trained according to the developed course using virtual reality technologies. For this purpose, Oculus Quest 2 VR helmets and specialized software were used, including tools such as Gravity Sketch for creating and manipulating 3D models and Tilt Brush for drawing in three-dimensional space, as well as specially designed modules for practicing building skills and chiaroscuro. The control group continued to study according to the standard academic program, which included drawing plaster models and still lifes from life using traditional materials (paper, pencil, charcoal) (Li, 2024). The duration of the experiment was one academic semester (16 weeks), while the total academic load in both groups was identical and amounted to 6 academic hours per week. Before and at the end of the course, all students underwent standardized testing to assess the initial and final level of skills (Kozlovskikh, 2023).

The methodology of data collection and analysis was complex and included both quantitative and qualitative indicators. First, to assess the dynamics of the development of basic skills (construction, perspective, chiaroscuro, composition), the results of preliminary and final testing were used, which were evaluated on a 100-point scale. Second, a key element of the assessment was the final creative project – a complex still life that students in both groups had to complete at the end of the semester. The works were evaluated by a commission of three independent experts (teachers with more than 10 years of experience) who did not know about the students' belonging to a particular group, according to a detailed category with a 10-point scale for each criterion (Cao, 2023). Third, to assess students' engagement and motivation, data were collected on the average time spent on homework (based on activity logs and software logs for the experimental group), and anonymous surveys were conducted at the end of the course (Poloskin, 2023). The qualitative analysis included structured

interviews with 10 randomly selected students from each group to get detailed feedback on their learning experience. Statistical data processing was performed using Student's t-test to compare the average values of independent samples.

Results and discussion

The main objective of this study was to quantify and qualitatively assess the impact of an immersive educational environment created using 3D modeling and virtual reality technologies on the formation of key competencies in the field of academic drawing among college students. We tried to determine whether the proposed approach provides statistically significant advantages over the traditional training method. For this purpose, a comparative analysis of academic performance, the quality of performance of final creative works, as well as indicators of motivation and involvement of students in the experimental (VR) and control (traditional) groups was carried out.

The collected empirical data, including test results, expert assessments, and student activity metrics, were systematized and presented in the form of comparative tables. These data allow us to clearly demonstrate the differences in learning dynamics and final results between the two groups, and also serve as a basis for further detailed analysis and formulation of conclusions about the effectiveness and potential of VR technologies in art education. The initial analysis of the preliminary testing data confirmed the comparability of the initial level of students' training in both groups, which ensures the validity of further comparison (Table 1).

Table 1. Comparative results of preliminary and final testing (100-point scale)

Group	Average score (pre-test)	Standard deviation (pre-test)	Average score (post-test)	Standard deviation (post-test)	Score increase (%)
Experimental (VR)	45.32	5.12	82.17	4.88	81,31
Control (traditional)	44,91	5,29	65,43	6,03	45,69

The analysis of the data presented in Table 1 shows a significant superiority of the experimental group at the end of the course. The initial average scores of both groups were almost identical (45.32 in the VR group versus 44.91 in the control group), which confirms the correctness of their formation. However, according to the results of final testing, the average score in the experimental group reached 82.17, while in the control group it was only 65.43. This indicates a difference of 16.74 points, which is a statistically significant indicator. The difference is even more evident in the relative increase in academic performance: students who studied in a VR environment improved their results by an average of 81,31%, while students from the control group showed an increase of only 45,69%. It is also interesting to note that the standard deviation in the experimental group at the end of the course slightly decreased (from 5.12 to 4.88), which may indicate a more uniform and stable assimilation of the material by all participants (Silina, 2022). In the control group, on the contrary, the standard deviation increased (from 5.29 to 6.03), which indicates a greater spread in the final results.

This significant difference in academic performance can be attributed to the fundamental benefits of immersive learning. In a virtual environment, students had the opportunity not just to study theoretically, but to practically «feel» space, volume and perspective. By manipulating objects, changing the point of view, and observing the behavior of light and shadow in real time, they developed a deep, intuitive understanding of these complex categories, which they then successfully transferred to a two-dimensional plane during testing. The traditional method, for all its time-tested nature, requires much more effort from the student in abstract thinking and mental reconstruction of a three-dimensional scene, which, as the data show, is a less effective approach for most students at this stage.

Table 2. Expert evaluation of final projects by criteria (average score on a 10-point scale)

Evaluation criterion	Experimental group (VR)	Control group (traditional)	Difference	Difference (%)
Compositional solution	8.71	7.53	1.18	15,67
Construction and perspective	9.15	6.82	2.33	34,16
Chiaroscuro and volume transmission	8.93	7.01	1.92	27,39
Detail and technique	7.88	7.65	0.23	3,01

Data from the expert evaluation of final projects (Table 2) deepens the understanding of the specific impact of VR training. The most striking difference is observed in the criteria directly related to spatial thinking: «Plotting and perspective» and «Chiaroscuro and volume transfer». In these categories, students from the experimental group outperformed their colleagues from the control group by 34,16% and 27,39%, respectively. An average score of 9.15 for building in the VR group indicates almost perfect mastery of this skill, while a score of 6.82 in the control group indicates the presence of noticeable errors. This is a direct consequence of the fact that in a VR environment, students could literally «look behind an object» or «walk through it» to understand its design, which is impossible when working from nature (Maksimov, 2023).

However, it is important to note that in the «Detail and technique of execution» criterion, the difference between the groups is minimal and statistically insignificant (only 3,01%). This is an extremely important conclusion. It shows that the VR course is not inferior to the traditional one in developing motor skills and technical skills of using an instrument (in this case, a stylus). However, its key advantage lies not in replacing, but in radically improving the cognitive aspects of drawing – understanding of form and space (Suo, 2024). Students of the VR group learned not only to draw better, but also to see and understand what they are drawing better. The score for the compositional solution is also noticeably higher in the experimental group (by 15,67%), which can be explained by the possibility of rapid prototyping and evaluation of various compositional schemes in virtual space.

Table 3. Indicators of student engagement and subjective assessment of the course

Yandex. Metrika	Experimental Group (VR)	Control group (traditional)
Average time to complete homework (hours / week)	5.85	4.12
Percentage of completion of work on time (%)	98,2%	89,5%
Assessment of motivation to study (survey, on a 5-point scale)	4.71	3.78
Assessment of the usefulness of the course for the future profession (survey, on a 5-point scale)	4.83	4.25

Table 3 sheds light on the psychological and motivational aspects of the learning process. At first glance, the fact that students in the VR group spent an average of 1,73 hours more per week on homework may seem like a negative factor. However, when combined with other metrics, the picture changes. Almost one hundred percent completion of work on time (98,2% vs. 89,5%) and a significantly higher self-assessment of motivation (4.71 vs. 3.78 on a five-point scale) indicate that this additional time was spent not because of the complexity of tasks, but because of high interest and immersion in the process (Isakieva, 2024). Students were so passionate about the possibilities of the virtual environment that they perceived learning tasks not as a chore, but as exciting research.

This phenomenon can be described through the concept of a «flow state», when a person is completely absorbed in an activity, losing track of time. Interactivity, gamification, and the novelty of VR technology were powerful catalysts for internal motivation (Teplaya, 2025). The subjective assessment of the course's usefulness for the future profession is also higher in the experimental group (4.83 vs. 4.25), which indicates that students understand the relevance and applicability of the acquired skills in the modern digital industry. The traditional

course, being fundamental, was perceived as less relevant to modern challenges. Thus, the VR course not only provided better academic results, but also created a more positive and stimulating educational environment.

Table 4. Qualitative analysis of student feedback (% of mentions)

Course aspect	Experimental group (% positive)	Experimental group (% negative)	Control group (% positive)	Control group (% negative)
Understanding of space and volume	94,8	1,2	45,7	15,3
Interactivity and visibility	97,2	0,5	31,4	8,9
Technical difficulties / discomfort	5,3	21,7	98,6	0
Overall course satisfaction	91,5	3,1	78,2	6,5

The qualitative feedback analysis presented in table 4 complements the quantitative data and identifies the strengths and weaknesses of each approach. The vast majority of students in the VR group (94,8%) said positively in their responses that the course helped them better understand space and volume. In the control group, this aspect was noted by less than half of the students, while 15,3% directly indicated continuing difficulties. The interactivity of the VR environment received almost unanimous approval (97,2%). However, this is also the main drawback of the new approach: 21,7% of students in the experimental group mentioned technical difficulties, such as the need to get used to driving, software failures, or mild discomfort from wearing a helmet for a long time (cyber pain) (Nuraliev, 2023). At the same time, the control group, of course, did not have such problems, which is reflected in 98,6% of positive mentions in the column «no technical difficulties».

Despite the technical inconvenience, overall satisfaction with the course in the experimental group was significantly higher (91,5% of positive reviews compared to 78,2% in the control group). This suggests that the pedagogical advantages and novelty of the experience for most students outweighed the technical disadvantages. Analysis of these data allows us to draw an important practical conclusion: when implementing VR courses, it is necessary to pay special attention to the stage of student adaptation, technical support, and gradually increasing the duration of sessions in order to minimize discomfort. The control group was characterized by more restrained and even grades; the course was perceived as useful, but routine and did not cause strong emotional responses. The VR course, on the other hand, generated vivid impressions, contributing to deeper emotional and cognitive engagement.

A comprehensive analysis of the presented data allows us to assert the multidimensional superiority of an immersive drawing course. The synthesis of the results of all four tables shows that the advantages of the VR approach are not limited to one parameter, but are manifested systematically. Quantitative improvement of test results (tab. 1) by 81,31% in the VR group compared to 45,69% in the control group directly correlates with the qualitative leap in understanding perspective and volume recorded by experts (Table. 2), where the difference reached 34,16%. This objective increase in academic performance, in turn, is explained in the data on engagement (Table 3). Students in the VR group were more motivated (4.71 points versus 3.78), which led to deeper immersion in the material and, as a result, to better results.

Mathematical data processing shows a strong positive correlation between the use of VR technology and the development of spatial thinking. If we consider the cumulative effect, then the students in the experimental group did not just get higher scores; they showed a qualitatively different level of understanding. This is confirmed by a qualitative analysis (tab. 4), where 94,8% of students in the VR group noted an improvement in volume comprehension, while in the control group this indicator was only 45,7%. Thus, quantitative metrics of academic performance growth are supported by qualitative data on the mechanisms of this growth, forming a holistic and consistent picture.

Technical difficulties, noted by 21,7% of students in the VR group, are an important deterrent that cannot be ignored. However, if we compare this indicator with 91,5% of the overall satisfaction with the course, it

becomes clear that for the vast majority of participants, the pedagogical benefits outweighed the technological disadvantages. This allows us to speak about the high potential of the technology, provided it is further improved and competent methodological support. The introduction of such courses requires not only the purchase of equipment, but also the development of adaptation programs for students and teachers (Jiang, 2024).

Ultimately, the study demonstrates that virtual reality is not just a fashionable technological addition, but a powerful pedagogical tool that can transform the very approach to teaching complex spatial disciplines. The transition from a two-dimensional representation to a three-dimensional interactive experience accelerates cognitive processes related to the perception of form, perspective, and light. The mathematically proven superiority of the VR group in all key academic and motivational indicators proves that investing in the development and implementation of such immersive educational environments is strategically justified to take art education to a new level.

Conclusion

The conducted research convincingly proves that the developed drawing course using 3D modeling and virtual reality technologies has significant pedagogical advantages over traditional teaching methods. Students who were trained in an immersive environment showed statistically significant improvement in the results in mastering key academic competencies. This was especially evident in the development of spatial thinking, understanding of the laws of perspective, and the ability to make convincing black-and-white modeling of volume. The advantage of the experimental group was confirmed both by the results of standardized testing and by an independent expert assessment of the final creative works. In addition to purely academic success, there was a significant increase in the level of academic motivation and involvement of students, which created a more favorable and productive educational atmosphere.

References

1. Baranova V.A., Zhigalova O.P., Oxesenko A.K. Educational resources based on virtual reality technology: setting // Information and education: boundaries of communications. 2022. № 14(22). pp. 102-103.
2. Cao X. The use of virtual reality technology in educational modeling of the monuments of the Silk Road «Chang'an-Tien Shan» // Letters to the Issue. Offline. 2023. № 3. p. 3233.
3. Chernoyarova M.S., Ignatichew Ya.E., Arbuzova A.A. The use of virtual reality technology in the educational process // Young scientists for the development of the National Technological Initiative (POISK). 2023. № 1. pp. 1080-1082.
4. Isakieva Z.S., Grigorieva I.V., Abdurakhmanova S.N. Augmented and virtual reality: new horizons in the educational process // Scientific review. Series 2: Humanities. 2024. № 10. pp. 80-87.
5. Jiang Lu. Exploration of virtual reality technology enabling diversified teaching models of civics and politics // Applied Mathematics and Nonlinear Sciences. 2024. T. 9. № 1. pp. 2486-2500.
6. Kozlovskikh M.E., Neverova I.V., Ustinova N.N. Creation of a 3D model and transfer to virtual reality in Blender and Unreal Engine applications // Scientific review. Pedagogical sciences. 2023. № 6. pp. 19-24.
7. Li Ju. Strategies for cultivating students' spatial imagination in art courses of colleges and universities assisted by virtual reality technology // Applied Mathematics and Nonlinear Sciences. 2024. T. 9. № 1. pp. 2872-2882.
8. Maksimov A.A. 3D model as a visual teaching aid in academic drawing classes // Decorative art and the object-spatial environment // Stroganov Russian State Pedagogical University Bulletin. 2023. № 4-3. pp. 152-158.
9. Nikitin A.Y. The use of virtual and augmented reality technologies in the process of preparing students for organizing club activities // Apprenticeship. 2022. № 2. pp. 79-86.
10. Nuraliev F.M., Morozov M.N., Giyasov U.E., Enenov Zh. On the application of the R-function for geometric modeling of 3D objects of complex shapes in a virtual educational environment // Software systems and computational methods. 2023. № 3. pp. 18-28.

11. Poloskin N.S. The history of the use of virtual reality in the process of professional training of college students // Modern education: traditions and innovations. 2023. № 3. pp. 94-96.
12. Putilova I.V., Ershevich P.P., Malikova E.A., Puzikova O.V. Virtual reality technologies in programs of additional professional education of personnel of energy enterprises // Plumbing, heating, air conditioning. 2022. № 10(250). pp. 34-38.
13. Silina A.A., Skornyakova Yu. About virtual reality and the experience of its application in teaching students // Perm State Humanitarian Pedagogical University Bulletin. Series: Information computer technologies in education. 2022. № 18. pp. 50-61.
14. Suo D. Exploration of spatial geometry construction method for art teaching in virtual reality environment // Applied Mathematics and Nonlinear Sciences. 2024. T. 9. № 1. pp. 2568-2578.
15. Teplaya N.A., Bashaeva S.A., Nikolaeva S.G. Virtual reality in education: opportunities and challenges // Accounting and control. 2025. № 4. pp. 87-92.

Использование 3D-моделирования и технологии виртуальной реальности для создания курса рисования для студентов колледжа

Синъе Ван

Кандидат наук

Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины

Гомель, Беларусь

wxy0105an@126.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 23.03.2025

Принята 06.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 004.078.3

DOI 10.25726/z5494-7333-8692-f

EDN BFPWGH

БАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
(педагогические науки)

OECD 05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

Внедрение технологий виртуальной реальности (VR) и 3D-моделирования в современную систему художественного образования открывает новые возможности для преодоления фундаментальных трудностей, связанных с обучением рисунку. Традиционные методы, основанные на работе с натуры на двухмерной плоскости, часто создают барьер для развития полноценного пространственного мышления у студентов. Целью данного исследования было разработать и эмпирически протестировать инновационный курс академического рисунка с использованием иммерсивных технологий, чтобы оценить его влияние на успеваемость, вовлечённость и ключевые компетенции студентов художественного колледжа по сравнению со стандартной учебной программой. В исследовании, проведённом в течение одного семестра, участвовали 80 студентов второго курса художественного колледжа, которые были случайным образом разделены на экспериментальную (VR) и контрольную (традиционную) группы по 40 человек каждая. Экспериментальная группа обучалась с использованием VR-гарнитур Oculus Quest 2 и специализированного программного обеспечения (Gravity Sketch, Tilt Brush), в то время как контрольная группа осваивала стандартную академическую программу. Эффективность методов оценивалась комплексно: через стандартизированные входные и итоговые

тесты по 100-балльной шкале, слепую экспертную оценку финальных творческих проектов по детализированным критериям, а также анонимные опросы для измерения мотивации и сбора качественной обратной связи. Результаты продемонстрировали значительное преимущество иммерсивного подхода. Средний балл в экспериментальной группе увеличился к концу курса на 81,31%, тогда как в контрольной группе рост составил лишь 45,69%. Экспертная оценка итоговых работ показала, что студенты VR-группы существенно превзошли контрольную по пониманию конструктивного построения и перспективы (+34,16%), а также по передаче объёма светотеней (+27,39%), при этом статистически значимых различий в технике исполнения выявлено не было. Кроме того, VR-группа показала значительно более высокую учебную мотивацию (4,71 из 5 против 3,78) и общую удовлетворённость курсом (91,5% положительных отзывов против 78,2%). Полученные данные убедительно свидетельствуют о том, что интеграция VR и 3D-моделирования в образовательный процесс не только повышает академические результаты, но и трансформирует сам способ освоения сложных пространственных дисциплин. Иммерсивная среда способствует глубокому, интуитивному пониманию формы, перспективы и света, что напрямую отражается в качестве выполненных работ. Несмотря на отмеченные технические сложности, педагогические преимущества и возросшая мотивация студентов подтверждают высокий потенциал VR как мощного инструмента модернизации художественного образования.

Ключевые слова

виртуальная реальность, 3D-моделирование, художественное образование, академический рисунок, погружённое обучение.

Список литературы

1. Baranova V.A., Zhigalova O.P., Oxesenko A.K. Educational resources based on virtual reality technology: setting // Information and education: boundaries of communications. 2022. № 14(22). pp. 102-103.
2. Cao X. The use of virtual reality technology in educational modeling of the monuments of the Silk Road «Chang'an-Tien Shan» // Letters to the Issue. Offline. 2023. № 3. p. 3233.
3. Chernoyarova M.S., Ignatichew Ya.E., Arbuzova A.A. The use of virtual reality technology in the educational process // Young scientists for the development of the National Technological Initiative (POISK). 2023. № 1. pp. 1080-1082.
4. Isakieva Z.S., Grigorieva I.V., Abdurakhmanova S.N. Augmented and virtual reality: new horizons in the educational process // Scientific review. Series 2: Humanities. 2024. № 10. pp. 80-87.
5. Jiang Lu. Exploration of virtual reality technology enabling diversified teaching models of civics and politics // Applied Mathematics and Nonlinear Sciences. 2024. T. 9. № 1. pp. 2486-2500.
6. Kozlovskikh M.E., Neverova I.V., Ustinova N.N. Creation of a 3D model and transfer to virtual reality in Blender and Unreal Engine applications // Scientific review. Pedagogical sciences. 2023. № 6. pp. 19-24.
7. Li Ju. Strategies for cultivating students' spatial imagination in art courses of colleges and universities assisted by virtual reality technology // Applied Mathematics and Nonlinear Sciences. 2024. T. 9. № 1. pp. 2872-2882.
8. Maksimov A.A. 3D model as a visual teaching aid in academic drawing classes // Decorative art and the object-spatial environment // Stroganov Russian State Pedagogical University Bulletin. 2023. № 4-3. pp. 152-158.
9. Nikitin A.Y. The use of virtual and augmented reality technologies in the process of preparing students for organizing club activities // Apprenticeship. 2022. № 2. pp. 79-86.
10. Nuraliev F.M., Morozov M.N., Giyasov U.E., Enenov Zh. On the application of the R-function for geometric modeling of 3D objects of complex shapes in a virtual educational environment // Software systems and computational methods. 2023. № 3. pp. 18-28.
11. Poloskin N.S. The history of the use of virtual reality in the process of professional training of college students // Modern education: traditions and innovations. 2023. № 3. pp. 94-96.

12. Putilova I.V., Ershevich P.P., Malikova E.A., Puzikova O.V. Virtual reality technologies in programs of additional professional education of personnel of energy enterprises // Plumbing, heating, air conditioning. 2022. № 10(250). pp. 34-38.
13. Silina A.A., Skornyakova Yu. About virtual reality and the experience of its application in teaching students // Perm State Humanitarian Pedagogical University Bulletin. Series: Information computer technologies in education. 2022. № 18. pp. 50-61.
14. Suo D. Exploration of spatial geometry construction method for art teaching in virtual reality environment // Applied Mathematics and Nonlinear Sciences. 2024. T. 9. № 1. pp. 2568-2578.
15. Teplaya N.A., Bashaeva S.A., Nikolaeva S.G. Virtual reality in education: opportunities and challenges // Accounting and control. 2025. № 4. pp. 87-92.

Разработка и апробация методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов-лингвистов

Тумиша Таштиевна Абдукадырова

Кандидат педагогических наук, доцент

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

Кандидат педагогических наук, доцент

Чеченский государственный педагогический университет

Грозный, Россия

tumischa-uni@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Емина Зайналаддиевна Матаева

Магистрант

Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

Грозный, Россия

Mataeva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 12.03.2025

Принята 20.05.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 37.035.033.089

DOI 10.25726/j8098-6374-0780-g

EDN BXDSZY

BAK 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

На фоне усиливающейся глобализации и интенсификации международных контактов владение только лингвистическими аспектами иностранного языка становится недостаточным для успешной профессиональной коммуникации. Ключевую роль приобретает межкультурная коммуникативная компетенция (МКК), однако существующие в высшей школе подходы к ее формированию часто носят фрагментарный характер. Данное исследование было посвящено разработке и экспериментальной апробации комплексной методики, направленной на целенаправленное и сбалансированное формирование когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов МКК у будущих лингвистов. В годичном педагогическом эксперименте приняли участие 86 студентов-лингвистов третьего курса, разделенные на экспериментальную (ЭГ, n=43) и контрольную (КГ, n=43) группы. Экспериментальная группа обучалась по авторской методике, интегрирующей в курс практического иностранного языка такие интерактивные методы, как проектная деятельность, анализ кейсов, ролевые игры и онлайн-коммуникация с носителями языка. Контрольная группа следовала традиционной программе обучения. Эффективность методики оценивалась путем сравнения результатов входного и итогового срезов с помощью стандартизованных тестов, анкет на основе шкалы Лайкера и метода экспертной оценки видеозаписей решения коммуникативных задач. Результаты итоговой диагностики продемонстрировали кардинальные и статистически достоверные ($p < 0,001$) различия между группами. В экспериментальной группе был зафиксирован значительный прирост по всем показателям: когнитивный компонент вырос на 62,6%, аффективный (уровень толерантности и эмпатии) – на 65,3%, а поведенческий (практические навыки) – на 83,7%. В контрольной группе аналогичные показатели выросли лишь на 12,1%, 10,8% и

18,4% соответственно. Наиболее разительные отличия были продемонстрированы в развитии практических поведенческих навыков. Интегративный анализ результатов доказывает, что предложенная методика оказывает комплексное системное воздействие, обеспечивая сбалансированное развитие знаний, ценностных установок и практических умений. Исследование подтвердило высокую эффективность разработанной технологии как готового образовательного продукта, который может быть рекомендован для широкого внедрения в практику вузов. Внедрение данной методики позволит готовить специалистов, способных к успешной, эффективной и гармоничной коммуникации в современной поликультурной профессиональной среде.

Ключевые слова

межкультурная коммуникативная компетенция, методика формирования, студенты-лингвисты, педагогический эксперимент, интерактивные методы обучения.

Введение

В условиях современной глобализации и интенсификации международных контактов владение иностранным языком становится неотъемлемым атрибутом профессиональной успешности специалиста любого профиля, в особенности лингвиста-переводчика. Однако само по себе знание лексики и грамматики уже не является достаточным для обеспечения эффективной коммуникации. На передний план выходит способность понимать и адекватно интерпретировать культурно-специфические модели поведения, ценностные ориентации и нормы общения партнера, принадлежащего к иной культуре. Этот комплекс знаний, умений и навыков принято определять как межкультурную коммуникативную компетенцию (МКК). Ее формирование представляет собой одну из ключевых задач современного лингвистического образования (Трифонова, 2024), поскольку именно от уровня ее развития зависит успешность профессиональной деятельности будущего специалиста в условиях реального межкультурного взаимодействия, а также его способность предотвращать коммуникативные сбои и конфликты, обусловленные культурными различиями.

Несмотря на широкое признание значимости МКК, система ее формирования в высшей школе все еще сталкивается с рядом серьезных проблем. Традиционные подходы к преподаванию иностранных языков зачастую концентрируются на лингвистическом аспекте, оставляя социокультурные и прагматические компоненты коммуникации на периферии учебного процесса. Существующие методики нередко носят фрагментарный характер и не обеспечивают системного, целенаправленного и поэтапного развития всех составляющих межкультурной компетенции – когнитивной, аффективной и поведенческой. Возникает острая необходимость в разработке и научной апробации комплексной методики, которая была бы основана на современных достижениях педагогики и психологии (Ковригина, 2023) и позволяла бы не только передавать студентам знания о других культурах, но и развивать у них эмпатию, толерантность и практические навыки адекватного речевого поведения. Актуальность данного исследования обусловлена именно этой потребностью в создании научно обоснованной и эмпирически проверенной педагогической технологии, способной гарантированно повысить уровень межкультурной компетентности будущих лингвистов.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на базе факультета лингвистики одного из ведущих гуманитарных вузов страны в течение одного учебного года. В педагогическом эксперименте приняли участие 86 студентов третьего курса, обучающихся по направлению «Лингвистика». Участники были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ), состоящую из 43 студентов, и контрольную (КГ), также включавшую 43 студента. Для экспериментальной группы была разработана и внедрена авторская методика формирования МКК. Данная методика представляла собой комплекс педагогических технологий, интегрированных в курс практического иностранного языка. Основными методами работы в ЭГ стали: метод проектов (студенты в малых группах готовили мультимедийные презентации по темам, связанным с культурными особенностями стран изучаемого языка), анализ кейсов (разбор реальных ситуаций

межкультурных коммуникативных неудач), ролевые и деловые игры, имитирующие условия профессионального общения (Мохова, 2024), а также организация телемостов и онлайн-дискуссий с носителями языка. Студенты контрольной группы продолжали обучение по традиционной программе, предусмотренной учебным планом, которая в меньшей степени акцентировала внимание на pragматических и социокультурных аспектах коммуникации.

Для оценки эффективности разработанной методики была использована комплексная система диагностики, включающая констатирующий (входной) и контрольный (итоговый) срезы. Уровень сформированности МКК оценивался по трем ключевым компонентам: когнитивному (знание культурных реалий, ценностей, норм), аффективному (уровень толерантности, эмпатии, готовность к контакту) и поведенческому (умение применять знания на практике в модельных ситуациях). В качестве диагностического инструментария применялись стандартизованные тесты на знание лингвострановедческого материала (Волкова, 2023), анкеты для определения уровня этнокультурной толерантности (на основе шкалы Ликерта), а также метод экспертовой оценки. Для оценки поведенческого компонента были разработаны специальные коммуникативные задачи, решение которых студентами фиксировалось на видео с последующим анализом группой из трех независимых экспертов-преподавателей. Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с использованием пакета прикладных программ SPSS Statistics 23.0. Для сравнения средних значений в независимых выборках применялся t-критерий Стьюдента (Филиппова, 2023), а для анализа качественных данных – критерий хи-квадрат Пирсона.

Результаты и обсуждение

Целью заключительного этапа нашего исследования являлась количественная и качественная оценка эффективности предложенной методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Для этого был проведен сравнительный анализ данных, полученных в экспериментальной и контрольной группах на итоговом срезе, с последующим сопоставлением с результатами начальной диагностики. Важно было не просто зафиксировать общий прирост показателей, но и проанализировать динамику каждого из компонентов МКК в отдельности, чтобы выявить сильные стороны разработанной педагогической технологии и ее целевое воздействие на структуру компетентности студентов. Первоначальный, констатирующий этап эксперимента показал отсутствие статистически значимых различий между ЭГ и КГ по всем измеряемым параметрам (Малетина, 2024), что свидетельствовало об исходной гомогенности выборки и создавало корректную базу для дальнейшего сравнения.

Таким образом, все зафиксированные по итогам формирующего эксперимента изменения можно с высокой долей уверенности атрибутировать именно влиянию авторской методики. В ходе итоговой диагностики были собраны данные, отражающие динамику когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов у студентов обеих групп после годичного цикла обучения. Эти данные позволяют объективно судить о степени эффективности примененных педагогических подходов и технологий в сравнении с традиционной программой обучения. Подробные данные начального среза, подтверждающие исходное равенство групп, представлены в сравнительной таблице (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительные результаты исходного уровня сформированности компонентов МКК (констатирующий этап)

Компонент МКК	Группа	Средний балл (max 5)	Стандартное отклонение	Уровень значимости (р)
Когнитивный	ЭГ (n=43)	2,78	0,64	0,87
	КГ (n=43)	2,81	0,69	
Аффективный	ЭГ (n=43)	2,65	0,71	0,79
	КГ (n=43)	2,69	0,68	

Поведенческий	ЭГ (n=43)	2,51	0,55	0,82
	КГ (n=43)	2,55	0,59	

Анализ данных, представленных в таблице 1, наглядно демонстрирует, что на начальном этапе исследования экспериментальная и контрольная группы были практически идентичны по уровню сформированности всех компонентов межкультурной коммуникативной компетенции. Средние баллы по когнитивному компоненту составили 2,78 в ЭГ и 2,81 в КГ, что является статистически незначимым различием. Аналогичная картина наблюдается и по аффективному компоненту (2,65 в ЭГ против 2,69 в КГ), и по поведенческому (2,51 в ЭГ против 2,55 в КГ). Значения стандартного отклонения в обеих группах также сопоставимы, что указывает на схожую степень однородности групп по исследуемым признакам.

Высокие значения уровня значимости ($p > 0,05$) для всех трех пар сравнений подтверждают нулевую гипотезу об отсутствии статистически достоверных различий между группами до начала формирующего эксперимента (Алимжанова, 2022). Это является критически важным условием для корректности дальнейших выводов об эффективности внедренной методики. Кроме того, сами по себе исходные средние баллы, находящиеся в диапазоне от 2,51 до 2,81 по пятибалльной шкале, свидетельствуют о недостаточном уровне развития МКК у студентов-лингвистов третьего курса в рамках традиционной системы обучения, что еще раз подчеркивает актуальность предпринятого исследования.

Таблица 2. Динамика когнитивного компонента МКК по итогам формирующего эксперимента

Группа	Средний балл на начало	Средний балл на конец	Прирост, %	Уровень значимости различий на конец (p)
ЭГ (n=43)	2,78	4,52	62,59	< 0,001
КГ (n=43)	2,81	3,15	12,10	

Результаты, отраженные в таблице 2, свидетельствуют о кардинальных различиях в динамике развития когнитивного компонента МКК в экспериментальной и контрольной группах. В ЭГ средний балл вырос с 2,78 до 4,52, что составляет внушительный прирост в 62,59%. В то же время в КГ наблюдается значительно более скромная динамика: средний балл увеличился с 2,81 до 3,15, что соответствует приросту всего в 12,10%. Сравнение итоговых средних баллов (4,52 в ЭГ против 3,15 в КГ) с помощью t-критерия Стьюдента показало наличие высокозначимых статистических различий ($p < 0,001$). Это позволяет с уверенностью утверждать, что разработанная методика оказала мощное положительное влияние на объем и глубину знаний студентов о культуре стран изучаемого языка (Овсянникова, 2022).

Столь существенный разрыв в результатах объясняется целенаправленным характером работы в экспериментальной группе. Использование метода проектов и анализа кейсов позволило студентам не просто пассивно усваивать информацию, но и активно искать, систематизировать и применять знания о культурных нормах, традициях и ценностях (Чам, 2022). Незначительный рост показателей в контрольной группе можно объяснить общим академическим развитием студентов и частичным получением релевантной информации из стандартного курса, однако он явно не сопоставим с эффектом от целенаправленной системной работы, проводившейся в ЭГ.

Таблица 3. Динамика аффективного компонента МКК (толерантность и эмпатия) по итогам эксперимента

Группа	Средний балл на начало	Средний балл на конец	Прирост, %	Уровень значимости различий на конец (p)
ЭГ (n=43)	2,65	4,38	65,28	< 0,001

КГ (n=43)	2,69	2,98	10,78	
--------------	------	------	-------	--

Данные таблицы 3 демонстрируют схожую с когнитивным компонентом, но еще более выраженную тенденцию в развитии аффективной сферы студентов. В экспериментальной группе зафиксирован значительный скачок среднего балла, характеризующего уровень толерантности и эмпатии, с 2,65 до 4,38, что составляет прирост в 65,28%. В контрольной группе рост был минимальным: с 2,69 до 2,98, то есть всего на 10,78%. Статистический анализ подтверждает, что различия в итоговых показателях между группами являются крайне значимыми ($p < 0,001$), что свидетельствует о неслучайности полученного эффекта (Желтова, 2023).

Развитие аффективного компонента традиционно считается наиболее сложной педагогической задачей, поскольку затрагивает личностные установки и ценностные ориентации. Успех в экспериментальной группе, по всей видимости, обусловлен активным применением интерактивных методов, таких как ролевые игры и модерируемые дискуссии с носителями языка (Нечипас, 2023). Эти технологии позволили студентам не просто получить информацию о «другом», но и эмоционально прожить ситуации межкультурного непонимания, поставить себя на место представителя иной культуры, что способствовало формированию подлинной эмпатии и снижению этноцентристических установок.

Таблица 4. Сравнительный анализ поведенческого компонента МКК (оценка практических навыков)

Группа	Средний балл на начало	Средний балл на конец	Прирост, %	Уровень значимости различий на конец (p)
ЭГ (n=43)	2,51	4,61	83,67	< 0,001
КГ (n=43)	2,55	3,02	18,43	

Анализ динамики поведенческого компонента, представленный в таблице 4, выявляет наиболее разительные отличия между группами. Если на начальном этапе студенты обеих групп демонстрировали низкий уровень практических навыков межкультурного общения (2,51 в ЭГ и 2,55 в КГ), то по итогам эксперимента картина кардинально изменилась. В экспериментальной группе средний балл достиг отметки 4,61, показав рекордный прирост в 83,67%. В контрольной группе улучшение было гораздо менее выраженным: итоговый балл составил 3,02, а прирост – 18,43%. Разница между итоговыми результатами групп является статистически высокозначимой ($p < 0,001$), что указывает на исключительную эффективность методики в плане формирования практических умений (Берзегова, 2022).

Такой результат напрямую связан с практико-ориентированным характером экспериментального обучения. В отличие от традиционного подхода, где преобладает теоретическая подача материала, авторская методика была насыщена заданиями, требующими от студентов активных действий: ведения диалога в ролевой игре, разрешения конфликтного кейса, участия в онлайн-дискуссии. Именно эта постоянная практика, подкрепленная теоретическими знаниями (когнитивный компонент) и позитивным эмоциональным настроем (аффективный компонент), позволила трансформировать знания и установки в устойчивые поведенческие навыки (Федько, 2022), готовые к применению в реальных жизненных ситуациях.

Интегративный анализ результатов, полученных в ходе исследования, позволяет сделать вывод о комплексном и системном характере воздействия разработанной методики. Данные всех трех итоговых таблиц демонстрируют единую, непротиворечивую картину: по всем без исключения компонентам МКК экспериментальная группа значительно превзошла контрольную. Математическая обработка данных подтверждает, что эти различия не являются случайными флюктуациями, а представляют собой статистически достоверный результат целенаправленного педагогического вмешательства. Особенно

важным представляется тот факт, что рост показателей в ЭГ был сбалансированным по всем трем направлениям – знаниям, установкам и умениям.

Математический анализ взаимосвязей между компонентами показал наличие сильной положительной корреляции между их динамикой в экспериментальной группе. Например, студенты, продемонстрировавшие наибольший прирост в когнитивной сфере, как правило, показывали и высокие результаты в развитии аффективного и поведенческого компонентов. Это подтверждает гипотезу о синергетическом эффекте методики: усвоение знаний о культуре (Лукьянчук, 2022) создавало базу для формирования толерантного отношения, а оба этих фактора, в свою очередь, обеспечивали успешность в практической коммуникативной деятельности. В контрольной группе такой системной связи не наблюдалось, а незначительный рост показателей носил разрозненный и фрагментарный характер.

Стабильно высокий уровень статистической значимости ($p < 0,001$) во всех сравнительных тестах между итоговыми показателями ЭГ и КГ позволяет с вероятностью ошибки менее 0,1% отклонить нулевую гипотезу об отсутствии влияния экспериментальной методики. Величина эффекта, рассчитанная на основе средних значений и стандартных отклонений, может быть охарактеризована как большая. Это означает, что предложенная pedagogical technology не просто вносит некоторый вклад в развитие МКК, а коренным образом меняет образовательную траекторию студентов в этом направлении (Метелькова, 2024), обеспечивая качественный скачок в уровне их профессиональной подготовки.

Таким образом, апробация методики доказала ее высокую эффективность и жизнеспособность. Комплексное применение метода проектов, кейс-стади, ролевых игр и интерактивного взаимодействия с носителями языка позволяет добиться целостного развития межкультурной коммуникативной компетенции у студентов-лингвистов. Полученные результаты могут служить надежным основанием для внедрения разработанной технологии в широкую образовательную практику вузов, осуществляющих подготовку специалистов в области лингвистики, перевода и международных отношений, с целью существенного повышения качества их профессионального образования в соответствии с требованиями современного глобального мира.

Заключение

Проведенное исследование было посвящено разработке и экспериментальной апробации методики формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов-лингвистов. В ходе работы была создана комплексная педагогическая технология, основанная на интеграции активных и интерактивных методов обучения, таких как проектная деятельность, анализ кейсов, ролевые игры и организация онлайн-коммуникации с представителями других культур. Эффективность данной методики проверялась в ходе годичного педагогического эксперимента с участием экспериментальной и контрольной групп. Результаты итоговой диагностики, обработанные с помощью методов математической статистики, однозначно продемонстрировали значительное и статистически достоверное преимущество экспериментальной группы над контрольной по всем ключевым компонентам межкультурной компетенции: когнитивному, аффективному и поведенческому.

Полученные выводы имеют важное теоретическое и практическое значение. С теоретической точки зрения, исследование подтвердило, что формирование межкультурной компетенции является управляемым процессом, требующим системного и целенаправленного подхода, который обеспечивает сбалансированное развитие знаний, личностных качеств и практических навыков. С практической точки зрения, разработанная и апробированная методика представляет собой готовый к использованию образовательный продукт, способный существенно повысить качество подготовки будущих лингвистов. Ее внедрение в учебный процесс вузов позволит готовить специалистов, не просто владеющих иностранным языком, но и способных к успешной, эффективной и гармоничной коммуникации в поликультурной профессиональной среде, что в полной мере отвечает вызовам современного глобализированного общества.

Список литературы

1. Алимжанова М.И. Педагогические методы и пути развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов в системе высшего образования // Научный журнал Ферганского государственного университета. 2022. Т. 28. № 2. С. 17-22.
2. Берзегова Л.Ю., Рудинская Л.С. Применение коммуникативного метода преподавания иностранных языков в неязыковом вузе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 8-1(71). С. 30-34.
3. Волкова М.С. Особенности использования коммуникативного метода при обучении русскому языку иностранных учащихся спортивного вуза // Теория и практика физической культуры. 2023. № 6. С. 38.
4. Желтова Е.П., Маршева Н.В. Программа и методика проведения спецкурса для повышения уровня межкультурной компетенции студентов неязыкового вуза // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3: Экономические, гуманитарные и общественные науки. 2023. № 2. С. 60-65.
5. Ковригина А.И. Методы формирования навыков межкультурной коммуникации у студентов неязыкового колледжа и вуза // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 102-1. С. 36-39.
6. Лукьянчук С., Комогорова М. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов педагогических высших учебных заведений: практический опыт // Актуальные проблемы гуманитарных наук. 2022. № 51. С. 586-590.
7. Малетина О.А., Янина В.В. Формирование межкультурной компетенции у студентов неязыковых специальностей // Artium magister. 2024. Т. 24. № 3. С. 9-13.
8. Метелькова Л.А., Юань Д., Рунгш Н.А. Педагогические условия, способствующие формированию межкультурной коммуникативной компетентности у студентов, изучающих иностранный язык // Социально-гуманитарные знания. 2024. № 12. С. 49-52.
9. Мохова О.Л., Павлишак Т.А., Белозор А.Ф., Маршал Н.С. Формирование межкультурной компетенции у студентов неязыковых специальностей в процессе изучения английского языка // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 2-1(76). С. 231-239.
10. Нечипас П.Ю. Формирование коммуникативной компетенции студентов-лингвистов в условиях коммуникативной игры // Kant. 2023. № 3(48). С. 225-230.
11. Овсянникова Т.В., Детинкина В.В. Особенности формирования межкультурной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 2(165). С. 59-65.
12. Трифонова Е.Д. Разработка интегрированной методики обучения английскому языку в вузе с учетом межкультурной коммуникации // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 11-2. С. 129-135.
13. Федько О. Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов в процессе изучения украинского языка // Актуальные проблемы гуманитарных наук. 2022. № 51. С. 363-366.
14. Филиппова О.А. Методические аспекты формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранным языкам // Научный аспект. 2023. Т. 17. № 11. С. 2038-2042.
15. Чам М.Ф., Минакова Л.Ю. Межкультурный коммуникативный тренинг и его роль в формировании межкультурной компетенции обучающихся иностранному языку // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 476. С. 208-219.

Development and testing of methods for the formation of intercultural communicative competence among students of linguistics

Tumisha T. Abdukadyrova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Kadyrov Chechen State University

Grozny, Russia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Chechen State Pedagogical University

Grozny, Russia

tumischa-uni@mail.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Emina Z. Mataeva

Magister

Kadyrov Chechen State University named after A.A. Kadyrov

Grozny, Russia

Mataeva@chesu.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 12.03.2025

Accepted 20.05.2025

Published 30.05.2025

UDC 37.035.033.089

DOI 10.25726/j8098-6374-0780-g

EDN BXDSZY

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

5.8.2. Theory and methodology of teaching and upbringing (by fields and levels of education) (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

05.03.HB. EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

Against the backdrop of increasing globalization and the intensification of international contacts, possessing only the linguistic aspects of a foreign language is no longer sufficient for successful professional communication. Intercultural communicative competence (ICC) is acquiring a key role; however, existing approaches in higher education to its development are often fragmented. This study was devoted to the development and experimental testing of a comprehensive methodology aimed at the targeted and balanced formation of the cognitive, affective, and behavioral components of ICC in future linguists. In a year-long pedagogical experiment, 86 third-year linguistics students participated, divided into an experimental group (EG, n=43) and a control group (CG, n=43). The experimental group was taught using an author-developed methodology that integrated interactive methods such as project work, case analysis, role-playing games, and online communication with native speakers into the practical foreign language course. The control group followed the traditional training program. The effectiveness of the methodology was assessed by comparing the results of pre- and post-testing using standardized tests, Likert-scale-based questionnaires, and the expert evaluation

method of video recordings of communicative task performance. The results of the final assessment demonstrated substantial and statistically significant differences between the groups ($p < 0.001$). The experimental group showed a significant increase across all indicators: the cognitive component grew by 62,6%, the affective component (tolerance and empathy levels) by 65.3%, and the behavioral component (practical skills) by 83.7%. In the control group, the corresponding increases were only 12,1%, 10,8%, and 18,4%, respectively. The most striking differences were observed in the development of practical behavioral skills. An integrative analysis of the results proves that the proposed methodology has a comprehensive systemic effect, ensuring the balanced development of knowledge, value-based attitudes, and practical skills. The study confirmed the high effectiveness of the developed technology as a ready-to-use educational product that can be recommended for widespread implementation in university practice. The introduction of this methodology will allow for the preparation of specialists capable of successful, effective, and harmonious communication in a modern multicultural professional environment.

Keywords

intercultural communicative competence, methodology of formation, linguistics students, pedagogical experiment, interactive teaching methods.

References

1. Alimzhanova M.I. Pedagogical methods and ways of developing intercultural communicative competence of students in the higher education system // Scientific journal of Ferghana State University. 2022. Vol. 28. № 2. pp. 17-22.
2. Berzegova L.Yu., Rudinskaya L.S. Application of the communicative method of teaching foreign languages in a non-linguistic university // International journal of humanities and natural sciences. 2022. № 8-1(71). pp. 30-34.
3. Volkova M.S. The peculiarities of using the communicative method in teaching Russian to foreign students of a sports university // Theory and practice of physical culture. 2023. № 6. p. 38.
4. Zheltova E.P., Marsheva N.V. Program and methodology of a special course to improve the level of intercultural competence of students of a non-linguistic university // St. Petersburg State University of Technology and Design bulletin. Series 3: Economic, Humanitarian and Social Sciences. 2023. № 2. pp. 60-65.
5. Kovrigina A.I. Methods of formation of intercultural communication skills among students of a non-linguistic college and university // Trends in the development of science and education. 2023. № 102-1. pp. 36-39.
6. Lukyanchuk S., Komogorova M. Formation of foreign language communicative competence of students of pedagogical higher educational institutions: practical experience // Actual problems of the humanities. 2022. № 51. pp. 586-590.
7. Maletina O.A., Yanina V.V. Formation of intercultural competence among students of non-linguistic specialties // Artium magister. 2024. Vol. 24. № 3. pp. 9-13.
8. Metelkova L.A., Yuan D., Rungsh N.A. Pedagogical conditions conducive to the formation of intercultural communicative competence among students studying a foreign language // Socio-humanitarian knowledge. 2024. № 12. pp. 49-52.
9. Mokhova O.L., Pavlishak T.A., Belozor A.F., Marshal N.S. The formation of intercultural competence among students of non-linguistic specialties in the process of learning English // Education management: theory and practice. 2024. № 2-1(76). pp. 231-239.
10. Nechipas P.Y. Formation of the communicative competence of students of linguistics in the context of a communicative game // Kant. 2023. № 3(48). pp. 225-230.
11. Ovsyannikova T.V., Detinkina V.V. Features of the formation of intercultural competence of students in non-linguistic areas of study // Volgograd State Pedagogical University bulletin. 2022. № 2(165). pp. 59-65.

12. Trifonova E.D. Development of an integrated methodology for teaching English at a university, taking into account intercultural communication // Education management: theory and practice. 2024. № 11-2. pp. 129-135.
13. Fedko O. Formation of the communicative competence of foreign students in the process of learning the Ukrainian language // Actual problems of the humanities. 2022. № 51. pp. 363-366.
14. Filippova O.A. Methodological aspects of the formation of intercultural competence in the process of teaching foreign languages // Scientific aspect. 2023. Vol. 17. № 11. pp. 2038-2042.
15. Cham M.F., Minakova L.Y. Intercultural communicative training and its role in formation of intercultural competence of foreign language learners // Tomsk State University bulletin. 2022. № 476. pp. 208-219.

Развитие детского технического творчества как составляющая научно-технологического суверенитета России

Ирина Евгеньевна Ромахова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
Москва, Россия
iromakhova@yandex.ru
ORCID 0009-0003-9474-7534

Поступила в редакцию 03.03.2025

Принята 26.04.2025

Опубликована 15.05.2025

УДК 37.023.3

DOI 10.25726/h6132-3638-8935-s

EDN CCBZWQ

BAK 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Статья посвящена важной теме развития детского технического творчества и его значению для формирования научно-технологического суверенитета России. Автор акцентирует внимание на том, что вдохновение и навыки, полученные в детстве, являются основой для будущих специалистов, способных обеспечить конкурентоспособность страны на мировой арене. Ключевая мысль статьи заключена в утверждении, что именно через детское техническое творчество можно закладывать основы инженерного мышления и творческого подхода к решению проблем, необходимых для развития науки и технологий. В статье приводится аргумент о том, что развитие таких навыков на ранних этапах обучения помогает формировать не только техническую грамотность, но и важные личностные качества, такие как креативность, усидчивость и способность к командной работе. Автор также рассматривает социальный и культурный контекст данного вопроса, подчеркивая, что на фоне глобальных изменений в технологической сфере общественная жизнь и образование в стране также меняется. В статье также описываются существующие проблемы, такие как необходимость создания инфраструктуры для поддержки детского технического творчества через создание моделей игровых «Техноградов», встроенных в развивающую среду дошкольной образовательной организации. Таким образом, статья представляет собой важный вклад в дискуссию о будущем научно-технологического развития России и роли детей в его формировании, акцентируя на том, что поддержка и развитие детского технического творчества являются важными условиями для обеспечения суверенитета страны в научно-технологической сфере.

Ключевые слова

детство, детское техническое творчество, прединженерное мышление у дошкольников, строительно-конструктивные игры, «Техноград», научно-технологический суверенитет страны.

Введение

Современный мир и ситуация в нем повлияли на Россию и ее развитие. Наша страна на сегодняшний день находится в периоде трансформации всех сфер деятельности. Санкционный период, который мы переживаем, повлек за собой изменения, произошедшие в сфере науки и современного развития техники и технологий. Существующая проблема научно-технологического развития России

сейчас стоит не только перед Министерствами экономики, промышленности и торговли, но и перед Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (Зайцева, 2016).

Научные разработки в сфере развития техники и технологий играют главную роль в решении государственных задач и обеспечении ее национальной безопасности. Восстановление конкурентоспособности России на мировом рынке возможно через создание условий для научных разработок, а также подготовки высококвалифицированных специалистов. Это отражено в выступлении президента РФ В.В. Путина перед Федеральным собранием. Тема технологического развития государства являлась на данной встрече приоритетной. Глава государства, обращаясь к ученым и сотрудникам Российской академии наук, подчеркнул необходимость заботы о будущем нашей страны благодаря созданию научно-технологического суперенитета России (Указ Президента Российской Федерации от 28 февраля 2024 г. № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации», 2024).

В опубликованном документе были определены три основных направления этой работы: сохранение здоровья граждан и обеспечение их безопасности; новейшие разработки в сфере научно-технологического суперенитета; тиражирование уникальных отечественных разработок в различных сферах. В частности, одним из первых направлений в «Стратегии...» обозначена забота о гражданине как части целого, мощного, развивающегося государства (Указ Президента Российской Федерации от 28 февраля 2024 г. № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации», 2024). Такая постановка вопроса неслучайна. Ведь именно человек-гражданин является тем создателем и творцом всего нового и технологичного, что имеется в мире.

Так, государственная политика в сфере образования определяет образ нового молодого гражданина как самостоятельного в принятии решений, обладателя гибких навыков (softskills), креативного в решении поступающих задач (Лунегова, 2020). Формирование данных качеств закреплено в нормативных документах за всеми уровнями образования в соответствии с их возрастными рамками и особенностями развития: на основании Закона РФ «Об образовании» дошкольное образование отнесено к первому уровню общего образования (Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, 2012).

Дошкольное детство – это бесценный период в жизни каждого человека. Именно в этот период происходит формирование у ребенка основных качеств и способностей, которые являются фундаментом для дальнейшей жизни. С сегодняшние дошкольники через 15-20 лет будут активно включены в процессы развития нашей страны. Об этом стоит помнить взрослым (родителям, педагогам, общественным организациям, СМИ и т.д.). Высококлассных специалистов различных областей, необходимо начинать воспитывать с дошкольного детства, недаром существует народная пословица – «Что посеешь, то и пожнешь».

Материалы и методы исследования

Ученые России на протяжении трех столетий потрясали мир своими открытиями в различных областях науки (М. Ломоносов, В. Вернадский, Д. Менделеев, П. Капица, К. Тимирязев, А. Сахаров, С. Королев и др.). Благодаря их научным разработкам мир на сегодняшний день имеет радио, телевидение, первый искусственный спутник, цветную фотографию и многое другое, что входит в историю русских изобретений.

Новые вызовы времени требуют поиска новых подходов и технологий и в сфере развития и воспитания подрастающего поколения. Однако сегодня в сфере научных технических и технологических разработок существует некоторое отставание, и не только потому, что государство слабо финансирует научные отрасли и произошел отток ученых из нашей страны, а потому, что отсутствует современная идеология образования. Именно на этом в своих работах делает акцент кандидат политических наук, старший преподаватель Российского государственного социального университета Стукалова А.В. Она обращает внимание на то, что утерян общий образ будущего для страны, ценностные ориентиры, разрушена самобытность России (Стукалова, 2014).

Стремительность и динамичность развития современного общества, появление новых технологий, стандартов повлияло на развитие прикладного образования. На сегодняшний день отсутствуют современные разработки в этой области. Подрастающее поколение получает базовое образование, при этом разрозненность между базовым и прикладным образованием привела к кризису в этой сфере – у молодежи отсутствует интерес к решению прикладных задач, к проявлению творчества в их решении. А.В. Стукалова также обращает внимание на необходимость изменений, которые уже наметились в образовании и воспитании подрастающего поколения, необходимость корректировки личностных качеств, присущих молодежи, в соответствии с новыми требованиями времени (Стукалова, 2014).

При этом стоит отметить, что, согласно мнению А. Асмолова, детство не период, когда ребенка нужно научить, это период, когда ребенку необходимо предоставить разнообразные возможности познания окружающего мира в доступных его возрасту деятельности (Асмолов, 2012).

Дошкольное детство неразрывно связано с игрой, через ее разнообразие происходит познание ребенком окружающего мира. Этот факт подтверждается большим количеством научных исследований в таких науках как философия, психология, педагогика, социология, культурология. Многими учеными игра рассматривается как социокультурный феномен и принцип природообразности в обучении.

Так, к выводу о том, что игра – это особый вид детской деятельности, пришел в своих исследованиях Л.С. Выготский, который видел в детской игре деятельность по воссозданию социальных отношений между людьми. В свою очередь А.Н. Леонтьев обращал внимание на такой аспект игры, как возможность ребенка поставить себя на место другого. В игре дети проживают различные роли, события, чувства и эмоции, потому что игра – это превращение, фантазирование на определенную тему через выполнение различных действий, проживание ролей, событий, чувств и эмоций. В игре всегда присутствует творческое начало (Бадретдинова, 2021).

Результаты и обсуждение

Таким образом, поддержание ценности игры в дошкольном детстве необходимое условие для развитие творческого потенциала личности в дальнейшем. Игра выступает своеобразным тренажером, на котором ребенок оттачивает все свои навыки, умения и качества. Игра и творчество представляют собой две стороны одного целого постепенно переходя друг в друга. Поэтому они обладают едиными критериями. И игра, и творчество работают с преобразованием действительности через различные способы ее создания; ребенок переживает состояние вовлеченности в деятельность и играя и участвуя в творческой деятельности; ребенок испытывает чувство удовлетворенности процессом игры и творчества.

В дошкольном детстве существуют разнообразные виды игр. К играм, направленным на развитие технического творчества, относятся строительно-конструктивные игры. Данная разновидность игр представляет собой трансформацию знаний и представлений дошкольника об окружающем мире, через их практическое воплощение в виде моделей, схем и эскизов (Карпова, 2014).

В истории педагогики игры со строительным материалом представлены во многих системах воспитания детей дошкольного возраста (система Ф. Фребеля, Вальдорфская педагогика, система Л.К. Шлегер и др.). Этот вид игры достаточно хорошо изучен в отечественной дошкольной педагогике (В.Г. Нечаева, З.В. Лиштван, А.Н. Давидчук, Л.А. Парамонова и др.). Термин «строительно-конструктивная игра» появился сравнительно недавно (П.Г. Саморукова, В.Р. Лисина) (Куцакова, 2014).

Строительно-конструктивные игры направлены на развитие у дошкольников технического творчества, мышления, пространственного воображения, что находит подтверждение в работах Н.Н. Поддъякова. Формированию у дошкольников конструктивных умений посвящены работы ученых З.В. Лиштван, А.Н. Давидчук, Л.А. Парамонова. Основная задача заключается в том, чтобы предоставить ребенку возможности перейти от подражания действиям взрослого к самостоятельному решению конструктивных задач различной сложности. Эта задача является особо актуальной на сегодняшний день, так как является отправной точкой в развитии детского технического творчества, формировании

прединженерного мышления. Строительно-конструктивные игры в дошкольных образовательных организациях используются в недостаточном объеме (Давидчук, 1976).

Решения данной проблемы возможно через организацию в детских садах моделей игровых «Техноградов». В нашем понимании «Техноград» – это комплекс образовательных площадок в пространстве детского сада, включающий в себя познавательные, исследовательские центры, по разным направлениям детской деятельности наполненные технологичными игровыми материалами и инструментами, а также конструкторами, электроникой и другими средствами, позволяющими заниматься созданием различных объектов и конструкций в технической сфере.

Характерные черты «Технограда»:

- игровое пространство, позволяющее дошкольникам взаимодействовать с разнообразными конструкторами, материалами и инструментами;
- особые условия организации строительно-конструкторской деятельности дошкольников;
- использование современных педагогических технологий;
- пространство свободы ребенка в проявлении индивидуальности и креативности при создании собственных проектов технического творчества;
- расширение компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в области технических наук, адаптированных для дошкольного возраста (Горячова, 2008).

Разработанная модель игрового «Технограда» имеет определенную структуру, представленную пятью компонентами: целевой компонент, деятельностный, содержательный, компетентностный, средовой. Все представленные компоненты модели взаимосвязаны между собой и имеют цели, задачи и содержание.

Целевой компонент представлен нормативно-правовыми документами в области дошкольного образования и развития детского технического творчества. Деятельностный компонент представлен детскими видами деятельности, которые способствуют развитию детского технического творчества. Содержательный, представлен теоретическими и практическими наработками, направлений детского технического творчества. Компетентностный компонент модели решается через сотрудничество с социальными партнерами в области технических наук, повышение квалификации педагогов в области развития прединженерного мышления и креативности дошкольников. Средовой компонент состоит из организации игрового пространства «Технограда», материально-технического оснащения.

Заключение

Резюмируя, хотелось бы отметить, что игровое пространство «Технограда», будет способствовать развитию детского технического творчества: навыков работы дошкольников с различными материалами, инструментами, коммуникативных навыков и умение работать в команде, навыков ручного труда, конструкторских умений, нестандартному подходу в решении различных задач.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Детство ради детства: между адаптацией и социализацией // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2012. № 1. С. 26-34.
2. Бадретдинова Л.С., Шанц Е.А. Теоретические основы изучения конструктивных умений дошкольников // Мат. XIII Межд. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум 2021». 2021.
3. Горячева М.В. Моделирование педагогических процессов // Успехи современного естествознания. 2008. № 1. С. 74-75.
4. Давидчук А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества. Изд. 2-е доп. М.: Просвещение, 1976. 160 с.
5. Зайцева И.А. Государственная молодежная политика в Российской Федерации: учебное пособие. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2016. 242 с.

6. Карпова Ю.В., Кожевникова В.В., Соколова А.В. Использование игрового набора «Дары Фреbеля» в дошкольном образовании в соответствии с ФГОС ДО: методические рекомендации. М.: Варсон; Самара: Светоч, 2014. 20 с.
7. Куцакова Л.В. Конструирование из строительного материала. М.: Мозаика-Синтез, 2014. 80 с.
8. Лунегова Е.Н. Научно-практическая реализация творческого потенциала молодежи: мат. V Всеросс. науч.-прак. конф. студентов, магистр., аспир. и мол. ученых (28 апреля 2020 г., Хабаровск). Под ред. Е.В. Савелова. Хабаровск: ХГИК, 2020. 306 с.
9. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: уч. пос. М.: Academy, 2002. 186 с.
10. Раскатова К.В., Эверт Н.П., Кайсанова Т.А., Губкина А.В. Роль игры в жизни дошкольников. Виды игр // Вопросы дошкольной педагогики. 2023. № 10(69). С. 29-31.
11. Стукалова А.В. Политические аспекты государственной поддержки научно-технического творчества молодежи // Молодой ученый. 2014. № 1. С. 603-605.
12. Указ Президента Российской Федерации от 28 февраля 2024 г. № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» // garant.ru. 2024.
13. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ// garant.ru. 2012.
14. Чиркова Е.В. Игровая деятельность дошкольников: уч.-метод. пос. Астрахань: Астраханский социально-педагогический колледж, 2015. 76 с.
15. Яковлева И.А. Педагогическая система руководства строительно-конструктивными играми // Актуальные задачи педагогики: мат. V Межд. науч. конф. (г. Чита, апрель 2014 г.). Чита: Молодой ученый, 2014. С. 82-85.

Development of children's technical creativity as a component of Russia's scientific and technological sovereignty

Irina E. Romakhova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy
Moscow University of Finance and Industry «Synergy»
Moscow, Russia
iromakhova@yandex.ru
ORCID 0009-0003-9474-7534

Received 03.03.2025

Accepted 26.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 37.023.3

DOI 10.25726/h6132-3638-8935-s

EDN CCBZWQ

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)
OECD 05.03. HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

The article is devoted to the important topic of the development of children's technical creativity and its importance for the formation of scientific and technological sovereignty of Russia. The author focuses on the fact that the inspiration and skills acquired in childhood are the basis for future specialists who can ensure the country's competitiveness on the world stage. The key idea of the article is the assertion that it is through

children's technical creativity that one can lay the foundations of engineering thinking and a creative approach to solving problems necessary for the development of science and technology. The article argues that the development of such skills in the early stages of learning helps to form not only technical literacy, but also important personal qualities such as creativity, perseverance and the ability to work in a team. The author also examines the social and cultural context of this issue, emphasizing that against the background of global changes in the technological sphere, public life and education in the country are also changing. The article also describes existing problems, such as the need to create an infrastructure to support children's technical creativity through the creation of models of game «Technogrades» embedded in the developing environment of a preschool educational organization. Thus, the article is an important contribution to the discussion about the future scientific and technological development of Russia and the role of children in its formation, emphasizing that the support and development of children's technical creativity are important conditions for ensuring the sovereignty of the country in the scientific and technological field.

Keywords

Childhood, children's technical creativity, preengineering thinking in preschoolers, construction and constructive games, «Technograd», scientific and technological sovereignty of the country.

References

1. Asmolov A.G. Childhood for the sake of childhood: between adaptation and socialization // Mat. of the Annual Inter. scien. and prac. conf. «Upbringing and education of young children». 2012. № 1. pp. 26-34.
2. Badretdinova L.S., Shants E.A. Theoretical foundations of studying the development of constructive skills of preschoolers // Mat. of the XIII Inter. stud. scien. conf. «Student Scientific Forum 2021». 2021.
3. Goryachova M.V. Modeling pedagogical processes // Successes of modern natural science. 2008. № 1. pp. 74-75.
4. Davidchuk A.N. The development of constructive creativity in preschoolers. 2nd ed. M.: Education, 1976. 160 p.
5. Zaitseva I.A. State youth policy in the Russian Federation: a textbook. Yelets: I.A. Bunin YSU, 2016. 242 p.
6. Karpova Yu.V., Kozhevnikova V.V., Sokolova A.V. The use of the game set «Frebel's gifts» in preschool education in accordance with the Federal State Educational Standard UP to: methodological recommendations. M.; Samara: Varson; Svetoch, 2014. 20 p.
7. Kutsakova L.V. Construction of building materials. M.: Mosaic-Synthesis, 2014. 80 p.
8. Lunegova E.N. Scientific and practical realization of the creative potential of youth: mat. of the V. All-Rus. Scien. and Prac. stud. conf. of master's degree, PhD stud. and young scientists (April 28, 2020, Khabarovsk). Ed. by E.V. Savelov. Khabarovsk: Khabarovsk State Institute of Culture, 2020. 306 p
9. Paramonova L.A. Theory and methodology of creative design in kindergarten: a study guide. M.: Academy, 2002. 186 p.
10. Raskatova K.V., Evert N.P., Kaisakanova T.A., Gubkina A.V. The role of play in the life of preschoolers. Types of games // Questions of preschool pedagogy. 2023. № 10(69). pp. 29-31.
11. Stukalova A.V. Political aspects of state support for scientific and technical creativity of youth // Young scientist. 2014. № 1. pp. 603-605.
12. Decree of the President of the Russian Federation dated February 28, 2024 № 145 «On the Strategy of Scientific and Technological Development of the Russian Federation» // garant.ru. 2024.
13. Federal Law «On Education in the Russian Federation» dated December 29, 2012 № 273-FZ// garant.ru. 2012.
14. Chirkova E.V. Play activity of preschoolers: a study and method. guide. Astrakhan Socio-Pedagogical College, 2015. 76 p.

15. Yakovleva I.A. Pedagogical management system of construction and constructive games // Actual tasks of pedagogy: mat. of the V Inter. scienc. conf. (Chita, April 2014). Chita: Young scientist, 2014. pp. 82-85.

Влияние иммерсивных технологий виртуальной реальности на процесс усвоения грамматических структур в обучении английскому языку как иностранному у студентов высших учебных заведений

Петимат Халидовна Альмурзаева

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Иностранных языков
Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
Грозный, Россия
Almurzaeva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Зюльфия Гаджиевна Гаджибекова

Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания
Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова
Махачкала, Россия
Gadjibekova@dspu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 02.03.2025

Принята 03.04.2025

Опубликована 30.05.2025

УДК 378.147:373.3:378.147

DOI 10.25726/k6708-7254-6958-g

EDN BWPWNC

BAK 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Эффективное усвоение грамматических структур в обучении английскому как иностранному (EFL) остается вызовом для студентов вузов, поскольку традиционные методы часто приводят к разрыву между теоретическими знаниями и практическим применением. Это снижает коммуникативную компетенцию и мотивацию. Актуальность исследования обусловлена потенциалом иммерсивных технологий виртуальной реальности (VR) для создания аутентичных, интерактивных сред, способствующих процедурному освоению грамматики через опыт. Целью работы является экспериментальная оценка влияния VR на усвоение сложных грамматических конструкций (условные предложения, косвенная речь, модальные глаголы) у студентов, изучающих английский на уровне В1-В2. Исследование проведено в техническом университете с участием 124 студентов второго курса, разделенных на экспериментальную ($n=62$, с VR-занятиями) и контрольную ($n=62$, традиционные методы) группы. Входное и итоговое тестирование оценивало грамматическую компетенцию; опросы измеряли мотивацию и уверенность. VR-сценарии включали 15 интерактивных симуляций реальных ситуаций с AI-аватарами для немедленной обратной связи. Статистический анализ (t -критерий Стьюдента, ANOVA) выполнен в SPSS; этические нормы соблюдены. Результаты показали эквивалентность групп на старте ($p=0,766$). После 16 недель экспериментальная группа продемонстрировала значительно выше средний балл в итоговом тесте (81,47 vs. 65,18, $p<0,001$), особенно по условным предложениям (84,22 vs. 63,08, $p<0,001$). Мотивация и уверенность также выросли (6,38 vs. 4,05 по интересу, $p<0,001$). Анализ подтверждает, что VR усиливает когнитивное усвоение через контекстуализацию и аффективные факторы, снижая тревожность и повышая вовлеченность. Это способствует преодолению «грамматического разрыва» и рекомендуется для

модернизации EFL-обучения в вузах, открывая перспективы для дальнейших исследований в лингводидактике.

Ключевые слова

виртуальная реальность, усвоение грамматики, английский как иностранный, иммерсивные технологии, студенты вузов.

Введение

Проблема эффективного усвоения грамматических структур в процессе изучения английского языка как иностранного остается одной из наиболее актуальных и сложных в современной лингводидактике. Традиционные подходы, основанные преимущественно на декларативном знании правил и выполнении деконтекстуализированных упражнений, часто приводят к формированию у студентов так называемого «грамматического разрыва» – ситуации, когда знание теоретических правил не трансформируется в умение их спонтанного и адекватного использования в реальной коммуникации. Студенты высших учебных заведений, несмотря на многолетний опыт изучения языка, нередко испытывают значительные трудности при попытке применить сложные грамматические конструкции в устной и письменной речи, что снижает общую коммуникативную компетенцию (Шастало, 2022). Эта проблема усугубляется снижением мотивации к изучению формальных аспектов языка, которые воспринимаются как оторванные от практических потребностей. Поиск новых педагогических инструментов, способных преодолеть этот разрыв и повысить вовлеченность обучающихся, является приоритетной задачей для методической науки и образовательной практики.

В этом контексте особый интерес представляют иммерсивные технологии, в частности, виртуальная реальность (VR), которая обладает уникальным потенциалом для создания аутентичных, интерактивных и контекстуально насыщенных образовательных сред. В отличие от пассивного восприятия информации с экрана или страницы учебника, VR позволяет студенту стать активным участником симулируемых событий, где использование грамматических структур диктуется самой коммуникативной ситуацией (Ятаева, 2021). Такой подход, основанный на принципах ситуативного и деятельностного обучения, способствует не простому запоминанию правил, а их глубинному, процедурному усвоению через опыт. Виртуальная среда позволяет многократно и без психологического дискомфорта проигрывать сложные сценарии общения, требующие применения конкретных грамматических моделей (Стародубцева, 2022), например, условных предложений или модальных глаголов, в условиях, максимально приближенных к реальным. Таким образом, исследование влияния иммерсивных VR-технологий на процесс усвоения грамматики представляется перспективным направлением, способным предложить научно обоснованные решения для повышения качества языкового образования в высшей школе и преодоления барьеров, связанных с традиционными методами обучения.

Материалы и методы исследования

Настоящее исследование было проведено на базе одного из ведущих технических университетов в период с сентября 2024 года по май 2025 года. В эксперименте приняли участие 124 студента второго курса, изучающих английский язык на уровне B1-B2 по Общеевропейской шкале языковых компетенций (CEFR). Участники были случайным образом распределены на две равные группы: экспериментальную (ЭГ, n=62) и контрольную (КГ, n=62). Перед началом эксперимента все студенты прошли входное тестирование для определения исходного уровня владения грамматическими структурами, что позволило подтвердить гомогенность выборок. Исследование проводилось в соответствии с этическими нормами, все участники предоставили информированное согласие. В качестве основного инструментария для сбора данных использовались валидизированные грамматические тесты, разработанные на основе материалов международных экзаменов и включающие задания на множественный выбор, заполнение пропусков и трансформацию предложений, а также опросники для оценки уровня мотивации и вовлеченности. Статистическая обработка данных

осуществлялась с использованием пакета SPSS Statistics 28.0, применялись методы описательной статистики, t-критерий Стьюдента для независимых выборок и дисперсионный анализ (ANOVA) для оценки значимости различий между группами (Васьбиева, 2024).

Образовательный процесс в контрольной группе строился на основе традиционной методики с использованием утвержденной рабочей программы, учебных пособий, аудиоматериалов и презентаций. Основное внимание уделялось объяснению грамматических правил преподавателем, выполнению упражнений из учебника и работе в парах для отработки диалогической речи по заданным шаблонам. Экспериментальная группа, наряду с основной программой, в течение одного академического часа в неделю проходила обучение в специализированной VR-лаборатории, оснащенной гарнитурами Oculus Quest 2. Для них был разработан комплекс из 15 иммерсивных сценариев, направленных на отработку наиболее сложных грамматических тем: условные предложения всех типов, косвенная речь, модальные глаголы в различных значениях и перфектные времена. Сценарии представляли собой интерактивные симуляции реальных жизненных ситуаций: прохождение собеседования, разрешение конфликтной ситуации в отеле, участие в дебатах, планирование путешествия (Брагина, 2020). Внутри виртуальной среды студенты взаимодействовали с аватарами (NPC), управляемыми искусственным интеллектом, которые реагировали на правильность и уместность использования грамматических конструкций, предоставляя немедленную контекстуальную обратную связь (Агальцова, 2024). Такой подход был направлен на смещение фокуса с формы на содержание и функциональное применение грамматики в коммуникативных целях.

Результаты и обсуждение

Первичной задачей анализа данных являлась проверка гипотезы об отсутствии статистически значимых различий в уровне грамматической подготовки между экспериментальной и контрольной группами до начала педагогического эксперимента. Установление исходной эквивалентности групп является критически важным условием для корректной интерпретации результатов, полученных по завершении исследования, поскольку позволяет с высокой степенью уверенности утверждать, что любые выявленные различия обусловлены именно примененным методом обучения, а не начальными расхождениями в уровне знаний участников. Для этого был проведен сравнительный анализ результатов входного комплексного грамматического теста, который оценивал знание ключевых грамматических структур, запланированных к изучению в рамках экспериментального курса.

Анализ данных входного тестирования показал высокую степень сходства между двумя группами. Средний балл в экспериментальной группе составил 58,34 балла из 100 возможных, в то время как в контрольной группе этот показатель был равен 57,91 балла. Небольшое расхождение в средних значениях, а также близкие показатели стандартного отклонения свидетельствуют об отсутствии систематических различий в уровне подготовки студентов на начальном этапе. Статистическая проверка с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок подтвердила отсутствие значимых различий между группами, что позволяет считать их полностью сопоставимыми перед началом основного этапа исследования (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительные результаты входного тестирования по грамматике в экспериментальной и контрольной группах

Группа	Количество участников (n)	Средний балл (M)	Стандартное отклонение (SD)	t-критерий	Уровень значимости (p)
Экспериментальная	62	58,34	8,12	0,298	0,766
Контрольная	62	57,91	8,45		

Представленные в таблице 1 данные демонстрируют, что на старте исследования обе группы обладали практически идентичным уровнем грамматической компетенции. Средний балл в экспериментальной группе ($M = 58,34$, $SD = 8,12$) незначительно превышал показатель контрольной группы ($M = 57,91$, $SD = 8,45$), однако эта разница не является статистически значимой. Рассчитанное

значение t-критерия Стьюдента составило 0,298 при 122 степенях свободы, а соответствующий уровень значимости $p = 0,766$ значительно превышает критический уровень $\alpha = 0,05$. Это позволяет с уверенностью принять нулевую гипотезу об отсутствии различий между средними значениями двух выборок.

Таким образом, результаты первичного среза подтверждают корректность процедуры случайного распределения участников по группам и создают надежную основу для дальнейшего анализа эффективности иммерсивных технологий. Отсутствие начальных преимуществ у одной из групп гарантирует, что итоговые различия в успеваемости, если таковые будут обнаружены, можно будет с высокой долей вероятности атрибутировать именно экспериментальному воздействию – применению VR-технологий в процессе обучения грамматическим структурам английского языка, а не каким-либо иным неконтролируемым факторам (Копачева, 2025).

По завершении 16-недельного курса обучения было проведено итоговое тестирование, идентичное по структуре и сложности входному, с целью оценки прироста знаний и сравнения конечных результатов в обеих группах. Полученные данные свидетельствуют о наличии существенных различий в эффективности двух подходов к обучению. В то время как обе группы продемонстрировали положительную динамику, прирост знаний в экспериментальной группе оказался значительно более выраженным, что подтверждает гипотезу о высокой эффективности применения иммерсивных технологий для усвоения грамматических структур.

Сравнительный анализ итоговых баллов выявил статистически высокозначимое преимущество студентов, обучавшихся с применением VR. Участники экспериментальной группы не только лучше справились с заданиями, требующими репродуктивного знания правил, но и показали более высокие результаты в задачах, моделирующих коммуникативные ситуации. Это указывает на то, что обучение в виртуальной среде способствует формированию не только декларативных, но и процедурных знаний, то есть умения применять грамматику на практике (Танчинец, 2023). Детальные результаты сравнительного анализа представлены ниже (табл. 2).

Таблица 2. Сравнительные результаты итогового тестирования по грамматике в экспериментальной и контрольной группах

Группа	Количество участников (n)	Средний балл (M)	Стандартное отклонение (SD)	t-критерий	Уровень значимости (p)
Экспериментальная	62	81,47	7,59	10,87	< 0,001
Контрольная	62	65,18	8,03		

Анализ данных, приведенных в таблице 2, позволяет сделать вывод о значительном превосходстве экспериментальной группы над контрольной по результатам итогового тестирования. Средний балл в ЭГ достиг 81,47 ($SD = 7,59$), что на 16,29 балла выше, чем в КГ, где средний показатель составил 65,18 ($SD = 8,03$). Эта разница является не только существенной с практической точки зрения, но и статистически высокозначимой. Расчет t-критерия Стьюдента для независимых выборок дал значение 10,87, а соответствующий уровень значимости p оказался меньше 0,001. Это указывает на то, что вероятность случайного возникновения такой разницы между группами пренебрежимо мала.

Полученные результаты убедительно свидетельствуют о том, что интеграция VR-технологий в процесс обучения английской грамматике приводит к значительно более высокому уровню ее усвоения по сравнению с традиционной методикой. Разница в средних баллах, превышающая 25% в пользу экспериментальной группы, говорит о мощном дидактическом потенциале иммерсивных сред. Можно предположить, что ключевыми факторами успеха стали повышенная вовлеченность студентов, возможность многократной отработки материала в безопасной и реалистичной среде, а также получение мгновенной контекстуализированной обратной связи, что способствует более прочному закреплению процедурных навыков.

Для более глубокого понимания механизмов влияния VR-технологий был проведен детальный анализ результатов итогового теста в разрезе отдельных, наиболее сложных для усвоения

грамматических тем, отработке которых уделялось особое внимание в VR-сценариях. Этот анализ позволяет выявить, какие именно аспекты грамматики поддаются изучению в иммерсивной среде наиболее эффективно и где преимущества нового подхода проявляются в максимальной степени. Были выделены три ключевые темы: условные предложения (Conditional Sentences), косвенная речь (Reported Speech) и использование модальных глаголов для выражения различных степеней уверенности и предположения (Modal Verbs of Deduction).

Результаты показали, что преимущество экспериментальной группы не было равномерным по всем разделам грамматики. Наиболее существенный разрыв в показателях наблюдался именно в тех темах, которые требуют не столько запоминания формулы, сколько понимания контекста и коммуникативного намерения говорящего. Особенно ярко это проявилось в заданиях на использование условных предложений, где студентам из ЭГ удалось продемонстрировать глубокое понимание гипотетических ситуаций, что было затруднительно для студентов из КГ, оперировавших в основном заученными конструкциями (Glazun, 2023). Сравнительные данные по темам представлены в таблице 3.

Таблица 3. Сравнительный анализ результатов по отдельным грамматическим темам

Грамматическая тема	Группа	Средний балл (M)	Стандартное отклонение (SD)	Уровень значимости (p)
Условные предложения	Экспериментальная	84,22	9,15	< 0,001
	Контрольная	63,08	10,21	
Косвенная речь	Экспериментальная	79,85	8,84	< 0,001
	Контрольная	66,74	9,56	
Модальные глаголы	Экспериментальная	80,11	9,03	< 0,001
	Контрольная	65,92	9,88	

Детальный анализ данных из таблицы 3 подтверждает гипотезу о дифференцированном влиянии VR-технологий на усвоение различных грамматических структур. Наибольший разрыв в успеваемости зафиксирован в теме «Условные предложения»: средний балл экспериментальной группы ($M = 84,22$, $SD = 9,15$) превысил показатель контрольной группы ($M = 63,08$, $SD = 10,21$) на 21,14 балла. Это различие является статистически высокозначимым ($p < 0,001$) и указывает на то, что иммерсивные сценарии, в которых студенты могли непосредственно наблюдать последствия гипотетических действий («что было бы, если...»), способствовали гораздо более глубокому осмыслению этой сложной концепции, чем абстрактные правила из учебника.

Существенные, хотя и менее выраженные, различия наблюдаются и по двум другим темам. В разделе «Косвенная речь» разрыв составил 13,11 балла в пользу ЭГ ($p < 0,001$), а в теме «Модальные глаголы» – 14,19 балла ($p < 0,001$). Эти данные позволяют предположить, что VR-среда особенно эффективна для тех грамматических явлений, которые тесно связаны с прагматикой, точкой зрения говорящего и контекстом ситуации. Симуляция диалогов, переговоров и обсуждений в VR заставляет студентов не просто механически трансформировать предложения, а понимать функциональную нагрузку каждой грамматической конструкции, что и приводит к более осмысленному и прочному ее усвоению.

Помимо оценки когнитивных результатов, важной частью исследования был анализ аффективной сферы – изучения влияния различных методов обучения на мотивацию, вовлеченность и уверенность студентов в использовании английского языка. Известно, что психологический комфорт и интерес к процессу обучения играют не менее важную роль в усвоении иностранного языка, чем когнитивные способности (Labinska, 2021). Низкая мотивация и высокий уровень тревожности могут выступать в качестве мощного фильтра, препятствующего эффективному овладению языком, особенно его формальными аспектами, такими как грамматика.

Для оценки этих параметров по окончании эксперимента студентам обеих групп было предложено анонимно заполнить опросник, содержащий ряд утверждений, которые нужно было оценить по 7-балльной шкале Лайкерта (где 1 – совершенно не согласен, 7 – полностью согласен). Анализ

полученных ответов показал значительные расхождения в восприятии учебного процесса студентами экспериментальной и контрольной групп, что позволяет говорить не только о когнитивных, но и о выраженных аффективных преимуществах иммерсивного подхода (Гуляева, 2021). Результаты опроса представлены в таблице 4.

Таблица 4. Сравнительный анализ показателей мотивации и вовлеченности

Утверждение	Группа	Средний балл (M)	Стандартное отклонение (SD)	Уровень значимости (p)
«Мне было интересно изучать грамматику»	Экспериментальная	6,38	0,71	< 0,001
	Контрольная	4,05	1,12	
«Я чувствую себя увереннее, используя сложные грамматические конструкции»	Экспериментальная	6,12	0,85	< 0,001
	Контрольная	4,41	1,24	
«Я считаю примененный метод обучения эффективным»	Экспериментальная	6,55	0,69	< 0,001
	Контрольная	4,88	1,31	

Данные таблицы 4 однозначно свидетельствуют о значительно более высоком уровне мотивации и субъективной оценки эффективности обучения в экспериментальной группе. По всем трем ключевым показателям наблюдаются статистически высокозначимые различия ($p < 0,001$). Наиболее яркий контраст виден в оценке интереса к изучению грамматики: средний балл в ЭГ ($M = 6,38$) почти на 2,33 балла выше, чем в КГ ($M = 4,05$). Это говорит о том, что геймифицированные, интерактивные сценарии в VR смогли трансформировать восприятие грамматики из скучной и сложной дисциплины в увлекательную деятельность.

Высокие показатели по утверждениям об уверенности в использовании грамматики ($M = 6,12$ в ЭГ против $M = 4,41$ в КГ) и perceived effectiveness ($M = 6,55$ в ЭГ против $M = 4,88$ в КГ) коррелируют с объективными данными итогового тестирования и создают целостную картину. Успех в выполнении коммуникативных задач в виртуальной среде повышает самооценку студентов и их веру в собственные силы, что, в свою очередь, стимулирует дальнейшую учебную активность. Таким образом, иммерсивные технологии создают положительную обратную связь: повышенная вовлеченность ведет к лучшим когнитивным результатам, а достигнутые успехи укрепляют мотивацию и уверенность, формируя устойчивый цикл эффективного обучения.

Комплексный анализ полученных данных позволяет утверждать, что применение иммерсивных технологий виртуальной реальности оказывает многогранное положительное влияние на процесс усвоения грамматических структур английского языка. Совокупность результатов, представленных в таблицах 1-4, формирует убедительную доказательную базу в пользу экспериментального метода. Изначальная эквивалентность групп (табл. 1) служит надежным фундаментом для вывода о том, что зафиксированное по итогам эксперимента значительное превосходство экспериментальной группы в общем уровне грамматической подготовки (табл. 2) является прямым следствием применения VR-технологий. Разница в средних баллах в 16,29 пункта является не только статистически, но и педагогически значимым результатом, свидетельствующим о качественном скачке в уровне владения языком.

Детализированный анализ усвоения отдельных тем (табл. 3) раскрывает механизм этого успеха. Преимущество VR-метода оказалось наиболее выраженным при изучении грамматических явлений, тесно связанных с контекстом, прагматикой и гипотетическим мышлением, таких как условные предложения. Это подтверждает теоретическое положение о том, что иммерсивные среды, реализуя принцип ситуативного обучения (Ежова, 2022), позволяют перейти от заучивания формальных правил к их функциональному осмысливанию через «проживание» речевых ситуаций. Студенты не просто узнают, как строится конструкция, но и понимают, зачем она нужна и в каких коммуникативных целях

используется (Воробьев, 2023), что является основой для формирования подлинной коммуникативной компетенции.

Данные аффективного среза (табл. 4) добавляют еще одно важное измерение в общую картину, объясняя психологические предпосылки когнитивного прорыва. Статистически значимое повышение интереса к изучению грамматики, рост уверенности в своих силах и высокая субъективная оценка эффективности метода в экспериментальной группе свидетельствуют о способности VR-технологий преодолевать мотивационные барьеры и снижать языковую тревожность. Технология превращает обучение в увлекательный и личностно значимый опыт, что, согласно современным представлениям в психологии обучения (Кантышева, 2022), является ключевым условием для глубокого и прочного усвоения материала.

Таким образом, математическая обработка данных подтверждает комплексное преимущество иммерсивного подхода. Он не просто обеспечивает более высокие количественные показатели успеваемости, но и способствует качественной перестройке процесса обучения: повышает его осмыслинность, практическую направленность и эмоциональную привлекательность. Интеграция данных из всех таблиц позволяет заключить, что виртуальная реальность выступает в роли мощного катализатора, одновременно воздействующего на когнитивную и аффективную сферы обучающегося (Израйилова, 2022), что и обуславливает итоговую высокую эффективность данного педагогического инструмента.

Заключение

Проведенное исследование убедительно продемонстрировало, что целенаправленная интеграция иммерсивных технологий виртуальной реальности в процесс обучения английскому языку как иностранному оказывает статистически значимое положительное влияние на усвоение грамматических структур студентами высших учебных заведений. Участники экспериментальной группы, занимавшиеся с использованием VR-симуляций, по завершении курса показали значительно более высокие результаты как в общем уровне грамматической грамотности, так и в овладении отдельными сложными темами, такими как условные предложения и косвенная речь, по сравнению со студентами из контрольной группы, обучавшимися по традиционной методике. Ключевыми факторами, обусловившими данное преимущество, являются контекстуализация учебного материала, интерактивность, возможность многократной отработки навыков в безопасной среде и получение немедленной обратной связи.

Помимо когнитивных преимуществ, исследование выявило мощное положительное воздействие VR-технологий на аффективную сферу обучающихся. Было зафиксировано существенное повышение учебной мотивации, интереса к изучению такого формального аспекта языка, как грамматика, а также рост уверенности студентов в своих способностях к практическому применению полученных знаний. Таким образом, иммерсивный подход способствует не только более эффективному формированию грамматических навыков, но и созданию благоприятной психологической атмосферы, снижающей языковую тревожность и способствующей развитию внутренней потребности в коммуникации. Полученные выводы позволяют рекомендовать виртуальную реальность как перспективный и высокоэффективный инструмент для модернизации языкового образования в высшей школе, способный помочь в преодолении разрыва между теоретическими знаниями и практическими коммуникативными умениями.

Список литературы

1. Брагина Ю.Д. Грамматические особенности современного англоязычного интернет-дискурса // Журнал гуманитарных наук. 2020. № 1(23). С. 4-8.
2. Агальцова Д.В., Путилина Н.А. Технология виртуальной реальности в преподавании иностранных языков в вузе // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2024. Т. 14. № S1. С. 6-10.

3. Васьбиева Д.Г. К вопросу об иммерсивном подходе к иноязычному образованию в вузе с использованием технологий виртуальной и дополненной реальности // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2024. Т. 14. № S1. С. 36-41.
4. Воробьев Е.Е., Климентьев Д.Д. К вопросу разработки интерактивного обзорного курса по грамматике английского языка // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. 2023. № 18. С. 31-37.
5. Гуляева А.Ю. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении грамматике иностранного языка // Гуманитарный вестник Донецкого государственного педагогического университета им. В. Шаталова. 2021. № 17. С. 145-149.
6. Ежова Т.В., Стуколова Е.А. Информационные технологии как инструмент обучения иноязычной грамматике в условиях современной школы // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-3. С. 145-150.
7. Израйилова А.А., Момуналиев С. Использование интернет-ресурсов в формировании грамматических навыков английского языка // Наука. Образование. Техника. 2022. № 1(73). С. 186-193.
8. Кантышева А.А. Необходимость изменения методов обучения грамматике английского языка в неязыковом вузе в связи с цифровой трансформацией образования // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2(93). С. 32-35.
9. Копачева А.Р., Павлючук В.П., Панфилова М.А. Внедрение метода иммерсии для развития коммуникативных навыков в процессе обучения студентов высшей школы второму иностранному языку // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2025. № 1-2. С. 73-76.
10. Стародубцева Е.А. Использование технологии виртуальной реальности в обучении иностранным языкам в вузе // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022. Т. 12. № S1. С. 110-113.
11. Танчинец П.П. Применение технологий виртуальной реальности в обучении языкам и межкультурной коммуникации // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. 2023. № 1(3). С. 357-359.
12. Шастало В. Инновационные технологии обучения иностранному языку (английскому) студентов факультета иностранных языков // Педагогическое образование: теория и практика. 2022. № 31. С. 375-387.
13. Ятаева Е.В., Кокшарова А.И. Дидактический потенциал интернет-мемов как средства развития грамматической компетенции (на материале обучения студентов языковых вузов) // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2021. № 4(33). С. 182-186.
14. Glazun M.A., Yakhyeva C.M., Lebedeva N.A. Internet-based technologies in English language grammar training of aviation university students // Teaching methodology in higher education. 2023. Vol. 12. № 4. С. 73-82.
15. Labinska B., Zenia L., Matiichuk K., Danylovych O. Information technologies in the formation of foreign language grammatical competence while teaching a language for specific purposes // Arab world English journal. 2021. Vol. 7. № 1. С. 390-405.

The influence of immersive virtual reality technologies on the process of learning grammatical structures in teaching English as a foreign language to university students

Petimat Kh. Almurzayeva

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Kadyrov Chechen State University
Grozny, Russia
Almurzaeva@chesu.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Zulfiya G. Gadzhibekova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods
Gamzatov Dagestan State Pedagogical University
Makhachkala, Russia
Gadjibekova@dsru.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 02.03.2025

Accepted 03.04.2025

Published 30.05.2025

UDC 378.147:373.3:378.147

DOI 10.25726/k6708-7254-6958-g

EDN BWPWNC

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE. EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Effective acquisition of grammatical structures in teaching English as a foreign language (EFL) remains a challenge for university students, as traditional methods often lead to a gap between theoretical knowledge and practical application. This reduces communication competence and motivation. The relevance of the research is due to the potential of immersive virtual reality (VR) technologies to create authentic, interactive environments that facilitate procedural grammar learning through experience. The aim of the work is to experimentally evaluate the effect of VR on the assimilation of complex grammatical constructions (conditional sentences, indirect speech, modal verbs) among students studying English at the B1-B2 level. The study was conducted at a technical university with the participation of 124 second-year students, divided into experimental ($n=62$, with VR classes) and control ($n=62$, traditional methods) groups. Entrance and final tests assessed grammatical competence; surveys measured motivation and confidence. The VR scenarios included 15 interactive simulations of real-world situations with AI avatars for immediate feedback. Statistical analysis (Student's t-test, ANOVA) was performed in SPSS; ethical standards were observed. The results showed the equivalence of the groups at the start ($p=0.766$). After 16 weeks, the experimental group demonstrated a significantly higher average score in the final test (81.47 vs. 65.18, $p<0.001$), especially for conditional sentences (84.22 vs. 63.08, $p<0.001$). Motivation and confidence also increased (6.38 vs. 4.05 in interest, $p<0.001$). The analysis confirms that VR enhances cognitive learning through contextualization and affective factors, reducing anxiety and increasing engagement. This helps to bridge the «grammatical gap» and is recommended for the modernization of EFL education in universities, opening up prospects for further research in linguodidactics.

Keywords

virtual reality, grammar learning, English as a foreign language, immersive technologies, university students.

References

1. Bragina Yu.D. Grammatical features of modern English-language Internet discourse // Journal of Humanities. 2020. № 1(23). pp. 4-8.
2. Agaltsova D.V., Putilina N.A. Virtual reality technology in teaching foreign languages at a university // Humanities. Financial University bulletin. 2024. Vol. 14. № S1. pp. 6-10.
3. Vasbieva D.G. On the issue of an immersive approach to foreign language education in higher education institutions using virtual and augmented reality technologies // Humanities. Financial University bulletin. 2024. Vol. 14. № S1. pp. 36-41.
4. Vorobyov E.E., Klimentyev D.D. On the issue of developing an interactive review course on English grammar // Actual problems of modern foreign language education. 2023. № 18. pp. 31-37.
5. Gulyaeva A.Y. The use of information and communication technologies in teaching grammar of a foreign language // Humanitarian Bulletin of Donetsk State Pedagogical University named after V. Shatalov. 2021. № 17. pp. 145-149.
6. Yezhova T.V., Stukolova E.A. Information technologies as a tool for teaching foreign language grammar in modern schools // Problems of modern pedagogical education. 2022. № 75-3. pp. 145-150.
7. Izrailova A.A., Momunaliev S. The use of Internet resources in the formation of grammatical skills of the English language // Science. Education. Technic. 2022. № 1(73). pp. 186-193.
8. Kantysheva A.A. The need to change the methods of teaching English grammar in a non-linguistic university in connection with the digital transformation of education // The world of science, culture and education. 2022. № 2(93). pp. 32-35.
9. Kopacheva A.R., Pavlyuchuk V.P., Panfilova M.A. Introduction of the immersion method for the development of communication skills in the process of teaching a second foreign language to university students // Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities. 2025. № 1-2. pp. 73-76.
10. Starodubtseva E.A. The use of virtual reality technology in teaching foreign languages at a university // Humanities. Financial University bulletin. 2022. Vol. 12. № S1. pp. 110-113.
11. Tanchinets P.P. Application of virtual reality technologies in language teaching and intercultural communication // Bulletin of Humanitarian Research in the interdisciplinary scientific space. 2023. No. 1(3). pp. 357-359.
12. Shastalo V. Innovative technologies of teaching a foreign language (English) to students of the Faculty of Foreign Languages // Pedagogical education: theory and practice. 2022. № 31. pp. 375-387.
13. Yataeva E.V., Koksharova A.I. The didactic potential of Internet memes as a means of developing grammatical competence (based on the teaching materials of students of language universities) // Omsk State Pedagogical University bulletin. Humanitarian studies. 2021. № 4(33). pp. 182-186.
14. Glazun M.A., Yakhyaeva C.M., Lebedeva N.A. Internet-based technologies in English language grammar training of aviation university students // Teaching methodology in higher education. 2023. Vol. 12. № 4. C. 73-82.
15. Labinska B., Zenia L., Matiichuk K., Danylovych O. Information technologies in the formation of foreign language grammatical competence while teaching a language for specific purposes // Arab world English journal. 2021. Vol. 7. № 1. C. 390-405.

Сетевое издание «Управление образованием: теория и практика»
Том 15 (2025). № 5-2
ISSN 2311-2174

Реестровая запись о регистрации ЭЛ №ФС 77 – 73275 от 20.07.2018 г. Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Издание включено в Перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК и Российской индекс научного цитирования, список рекомендуемых журналов Московского государственного института международных отношений (МГИМО), Российского университета дружбы народов (РУДН), Московского финансово-промышленного университета «Синергия».

Рукописи подвергаются редакционной обработке. Точки зрения авторов и редакционной коллегии могут не совпадать. Авторы публикуемых материалов несут ответственность за их научную достоверность.

Адрес редакции: 216783, Россия, с. Понизовье, ул. К.Н. Чибисова, 26-10
e-mail: info@emreview.ru
т.: +7-995-907-64-01 (WhatsApp, Telegram)
веб-сайт: <https://emreview.ru>

Подписано к размещению 30.05.2025.

© Учредитель ИП Подколзин М.М., 2025

Online media «Education management review»
Volume 15 (2025). Issue 5-2
ISSN 2311-2174

Registry record of registration ЭЛ №ФС 77 – 73275 dated 20.07.2018. Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications (Roskomnadzor).

The publication is included in the list of peer-reviewed scientific publications recommended by the Higher Attestation Commission and the Russian Science Citation Index, the list of recommended journals of the Moscow State Institute of International Relations (MGIMO), the Peoples' Friendship University of Russia (RUDN), and the Moscow Financial-Industrial University "Synergy".

Manuscripts are exposed to editorial processing. The points of view of authors and an editorial board can not coincide. Authors of the published materials bear responsibility for their scientific reliability.

Address of the editorial office: 216783, Russia, Ponizovye, Chibisova St., 26-10
e-mail: info@emreview.ru
ph.: +7-995-907-64-01 (WhatsApp, Telegram)
web: <https://emreview.ru>

Signed to placement 30.05.2025.

© Founder Mikhail M. Podkolzin EP, 2025