



—



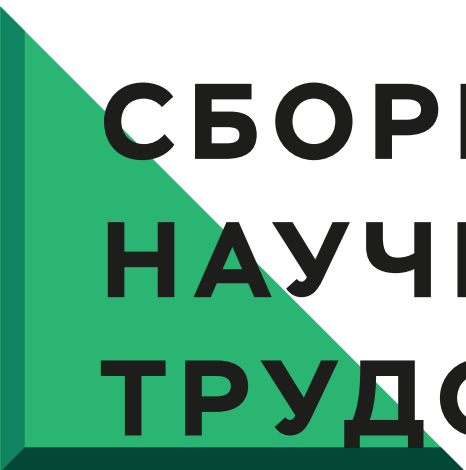
—



ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ

**НАУКА. ТЕХНОЛОГИИ.
ИННОВАЦИИ**

г. НОВОСИБИРСК
8 – 12 ДЕКАБРЯ 2025 г.



СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

ЧАСТЬ **6**

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

НАУКА ТЕХНОЛОГИИ ИННОВАЦИИ

**Сборник
научных трудов**

**г. Новосибирск, 08 декабря – 12 декабря 2025 г.
в девяти частях**

Часть 6

НОВОСИБИРСК
2026

УДК 62(063)
ББК 72.5я431
НЗ4

НЗ4 НАУКА. ТЕХНОЛОГИИ. ИННОВАЦИИ // Сборник научных трудов
в 9 ч. / под редакцией Захаровой Е. В. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2026.

ISBN 978-5-7782-5564-7
Часть 6: – 584 с.
ISBN 978-5-7782-5570-8

В сборнике публикуются материалы по научным направлениям: *«Гуманитарные науки и современность»*.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМИТЕТ

Председатель Оргкомитета:

Батаев А. А., д.т.н., профессор, ректор НГТУ

Зам. председателя Оргкомитета:

Отто А. И., к.т.н., проректор по научной работе и инновациям НГТУ

Программный комитет:

Драгунов В. П., д.т.н., профессор, начальник ОПК ВК,

Корель И. И., к.ф.-м.н., доцент, декан ФТФ

Осьмук Л. А., д.соц.н., профессор, директор ИСТР

Рева И. Л., к.н.т., доцент, декан АВТФ

Мелехина Е. А., к.п.н., доцент, декан ФГО

Чинахов Д. А., д.т.н., доцент, декан ФЛА

Тимофеев В. С., д.т.н., доцент, декан ФПМИ

Эзрох Ю. С., д.э.н., доцент, декан ФБ

Стрельцов С. А., к.т.н., доцент, декан РЭФ

Вильбергер М. Е., к.т.н., доцент, декан ФМА

Тюрин А. Г., к.т.н., доцент, декан МТФ

Русина А. Г., д.т.н., профессор, декан ФЭН

УДК 62(063)
ББК 72.5я431

ISBN 978-5-7782-5570-8 (Ч.6)
ISBN 978-5-7782-5564-7

© Коллектив авторов, 2026
© Новосибирский государственный
технический университет, 2026

НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ – ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Секция ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

ПОИСК РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ – ПОДХОД ПРАВЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ СИЛ

Г. С. Березин, А. А. Таскаев

**Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала
армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии
Российской Федерации,**

г. Новосибирск, zaicevnn@rosgvard.ru

Научный руководитель: Зайцев Н. Н., канд. пед. наук

Авторы статьи проводят анализ программ консервативно настроенных, правых политических сил и организаций, предлагающих различные варианты формирования геополитической идентичности России после распада Советского Союза. Авторы приходят к выводу, что идеология этнонационализма в многонациональной России не приемлема ни в какой форме, и признана экстремистской. Геополитическая идентичность, основанная на принципах Евразийства и многополярного мира, продвигается легальными консервативными и правыми политическими силами.

The authors of the article analyze the programs of conservative-minded, right-wing political forces and organizations offering various options for shaping Russia's geopolitical identity after the collapse of the Soviet Union. The authors conclude that the ideology of ethnonationalism in multinational Russia is not acceptable in any form, and is recognized as extremist. A geopolitical identity based on the principles of Eurasianism and a multipolar world is promoted by legal conservative and right-wing political forces.

Идеологическая неопределённость, вызванная распадом СССР, породила не только этнический национализм, но и споры о геополитической идентичности России [1]. В то время как либеральные реформаторы во главе с экономистами Егором Гайдаром и Анатолием Чубайсом, пришедшие к власти вместе с Борисом Ельциным в 1991 году, стремились к «возвращению в Западную цивилизацию», чтобы Россия наконец стала «нормальной» страной, возникла «государственно-патриотическая» оппозиция. В нее вошли Коммунистическая партия Российской Федерации под руководством Геннадия Зюганова и новые национал-патриотические партии и организации. В 1992 году Александр

Проханов инициировал создание внепарламентского Фронта национального спасения, целью которого было объединение левой и правой оппозиции против Б. Ельцина. Изначально КПРФ присоединилась к Фронту национального спасения, заняв в нём лидирующую позицию. Фронт национального спасения был запрещён после роспуска Верховного Совета 1993 года. В 1996 году более умеренные «государственные патриоты» основали Народно-патриотический союз, чтобы выступить против Б. Ельцина и поддержать коммуниста Г. Зюганова на президентских выборах. Поражение Зюганова вызвало сомнения в его готовности возглавить страну. Союз с КПРФ распался в конце 1990-х годов. После 2004 года Народно-патриотический союз утратил всякую актуальность [3].

Приход Владимира Путина к власти в 2000 году и связанные с этим изменения в дискурсе дали толчок течению, которое считало себя консервативным и отвергало как либерализм, так и попытку возродить коммунизм в духе Зюганова, привлекая интеллектуалов и политических активистов, которые видели в консерватизме явную противоположность коммунизму. Это течение выступало за особый «русский» путь экономической, социальной и культурной модернизации, в гармонии с российскими традициями и без возврата к плановой экономике советского образца. Это означало отказ от попыток импортировать западные либеральные институты, упразднение «кланового капитализма» и «кланового государства», возникших в 1990-е годы, и восстановление статуса России как великой державы [4].

Одной из важнейших геополитических идеологий стало Ноевразийство, которое опиралось на классический евразийский подход и сформировало новую консервативную оппозицию либерализму и западной интеграции [5]. Оно обещало противостоять шоковой терапии и реализовать «геополитическую идентичность» России как независимой цивилизации между Западом и Востоком. Некоторые приверженцы Евразийства изначально принадлежали к лагерю «реформаторов», в их числе экономист Сергей Глазьев, другие считали себя «либералами», как телеведущий Михаил Леонтьев. Александр Дугин один из немногих представителей нелиберального консервативного течения, который начал свою политическую карьеру в конце 1980-х годов в националистическом движении, а позже стал пропагандировать евразийский путь. Дугин «модернизировал» Евразийство современного периода, опираясь на европейское геополитическое мышление того времени и используя такие понятия, как «англосаксонские морские державы» в противовес «сухопутным державам», а также «сердце Евразии» – Россия.

Изначально он надеялся на союз с объединённой Германией и Японией. Всё больше разочаровываясь в том, что элиты обеих стран не стремятся обратить вспять западную интеграцию, Дугин искал других геостратегических союзников России как антилиберального антагониста Запада. Дугин занял проправительственную позицию, когда В. Путин вступил в должность Президента, а позже порвал с националистическим движением, заявив о своей приверженности Русской православной церкви. Однако, ни тогдашние руководители администрации президента, ни основатели «Родины» – Рогозин и Глазьев не видели в нём союзника. К разочарованию евразийцев, первое правительство В. Путина стремилось к партнёрству с США в борьбе с терроризмом и в то же время продвигало проект «Большой Европы».

Близость военных и силовых структур к этой новой версии антагонизма по отношению к Западу стала очевидной после выхода «Основ геополитики» А. Дугина, демонстрирующей трансформацию Дугина в социально приемлемую фигуру и неоднородность российских элит, придерживающихся идей о России как о «Третьем Риме», великорусского национализма Ивана Ильина, а также «Русского мира» в формулировке патриарха Кирилла.

В начале 2000-х годов появилось новое поколение правых, антикоммунистических идеологов, выступивших в качестве альтернативы Евразийскому движению Дугина. Они призывали к «цивилизованному» национализму и видели в современном, русском консерватизме миссию своего поколения. Ссылаясь на веймарский период в Германии, они называли себя «молодыми консерваторами».

Молодые консерваторы объединились вокруг Института национальной стратегии, прокремлевских структур, сторонники которых искали альтернативу Евразийству А. Дугина и коммунистам Г. Зюганова. Эта группа сформулировала важные идеологические элементы, в первую очередь концепцию государства-цивилизации, чтобы придать российскому государству ореол отдельной цивилизации [2]. В число «молодых консерваторов» входили Константин Крылов и Егор Холмогоров, которые стремились объединить этнонационализм с идеей о том, что Россия является «Третьим Римом».

Виталий Аверьянов, считающий себя русским «супранационалистом» и последователем И. Ильина, приводил аналогичные неоимперские аргументы. В 2005 году В. Аверьянов вместе с другими единомышленниками основал Институт динамического консерватизма, представив комплексный план реформ под названием «Русская доктрина», который получил одобрение будущего патриарха Московского и всея Руси Кирилла.

Из-за разногласий по поводу российской идентичности течение «Молодых консерваторов» не пережило первое десятилетие 2000-х годов. Некоторые «Молодые консерваторы» позиционировали себя как неоимперские националисты, считая, что ориентация России на Запад со времён Петра I привела к холодной войне, хотели превратить Российскую Федерацию с её национальными республиками в настоящее национальное государство и развивать русский национализм [6].

В настоящее время правые этнонационалистические и геополитические течения до сих пор прослеживаются в структуре современных политических сил. Этнонационалистические течения преследуют внутрироссийские цели, связанные с этнической однородностью и «права русских», однако, многие политические организации были признаны экстремистскими и их деятельность в многонациональной России недопустима. Геополитические правые стремятся восстановить международную сферу влияния России как составляющие элементы российского суверенитета и идентичности. Это включает в себя пересмотр международной системы, в которой доминирует Запад, в сторону «многополярного мира», поддерживаемого крупными цивилизациями.

Литература:

1. Абдулкадыров Ю. Н. Цивилизационная идентичность современной России: проблемы и сущностные смыслы // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2024. – № 8. – С. 13-18. – DOI 10.24412/2220-2404-2024-8-28. – EDN NKGQCS.

2. Николаев В. К. Россия как государство-цивилизация: миф или реальность? / В.К. Николаев, К.А. Николаев // Актуальные проблемы современности: наука и общество. – 2024. – № 1(39). – С. 34-39. – EDN CRQXZU.

3. Нечаев Д. Н. Консервативные ценности в программных документах политических партий РФ на парламентских выборах – 2011 // Среднерусский вестник общественных наук. – 2013. – № 1(27). – С. 113-121. – EDN RARTTR.

4. Особенности патриотизма в современной России: сущность, сравнительный анализ, состояние и проблемы формирования / Е.Н. Семкина, О.В. Богатырева, Н.Н. Зайцев, С.В. Кононова // Евразийский юридический журнал. – 2023. – № 7(182). – С. 506-509. – EDN FRSWBA.

5. Славова Н. А. Идеи неоевразийства как путь государственного Возрождения России (в контексте современных цивилизационных трансформаций) / Н.А. Славова, И.И. Лещенко // Вестник Волжского

университета им. В.Н. Татищева. – 2022. – Т. 1, № 3(102). – С. 70-76. – DOI 10.51965/20767919_2022_1_3_70. – EDN JCVZYU.

6. Ципко А. С. Этнический национализм несовместим с русской православной культурой // Мир перемен. – 2023. – № 4. – С. 114-132. – DOI 10.51905/2073-3038_2023_4_114. – EDN CVQZTO.

ТРАДИЦИОННАЯ КИТАЙСКАЯ ЖИВОПИСЬ В ПЕРИОД ДИНАСТИИ ЦИН

Н.А. Васьковская

**Новосибирский государственный технический университет
г. Новосибирск, Россия, e-mail: natalavaskovskaa019@gmail.com
Научный руководитель: к.псх.н., доцент О.В. Москвина**

Статья посвящена китайской живописи эпохи династии Цин (XVII–XVIII вв.). Особое внимание уделяется противостоянию академической традиции «четырёх Ванов» и новаторскому направлению «Янчжоуских чудаков».

This article examines Chinese painting during the Qing Dynasty (XVII–XVIII centuries). Particular attention is paid to the contrast between the academic tradition of the "Four Wangs" and the innovative movement of the "Yangzhou Eccentrics."

Время правления династии Цин вполне можно назвать эпохой китайского импрессионизма в живописи, в том числе и в пейзажной. Художники начали отходить от традиционной для китайского пейзажа и вообще для китайской живописи проработки и стали писать значительно экспрессивнее, охотнее идти на творческие эксперименты.

В XVIII в. появилась группа художников, чьи произведения, выполненные в духе «правила без правил», отмечались простотой, свободой и свежестью. Их работы заметно отличались от сухости и перегруженности столичной придворной живописи [1].

В Янчжоу высокое положение и богатство торговцев и чиновников, ведавших транспортировкой соли, позволяли им вести роскошную жизнь, широко развернуть работы по строительству садов и парков и принимать активное участие в культурной жизни общества, заводя знакомства в среде поэтов и художников, которые, узнав, что здесь благоволят людям искусства, потянулись сюда. Художники стекались в Янчжоу со всех уголков страны не только в поисках славы, но и с целью поправить свое материальное положение — многие из них живописью зарабатывали себе на жизнь, а в городе им предоставлялась возможность продавать картины чиновникам или, воспользовавшись услугами

торговцев солью, переправлять их в различные регионы Китая. Именно в этой среде сгруппировались «восемь чудаков» из Янчжоу [2].

Характерным представителем того времени является Ло Пинь. Вдохновленный жизненным опытом, он создал серию работ «Демонские забавы», которая высмеивала человеческие пороки. Образное изображение злобных духов можно назвать одной из вершин китайской живописи рассматриваемого периода. Однако после смерти жены сюжеты его живописи изменились, и работ с загробными духами больше не появлялось.

Также примечательны работы Цзинь Нуна. Его портретные работы главным образом выражают индивидуальные чувства автора. Тематика его произведений разнообразна. Было обнаружено большое количество работ художника, на которых запечатлены люди из низших слоев общества в противопоставление основной художественной тенденции того времени. Художник часто добавлял к картине каллиграфию. Автор использовал технику линии «сокращающая кисть» при создании контурного рисунка. Линии контурного рисунка то взлетают, то ниспадают, прерываются и соединяются вновь. Они выглядят отрывистыми и неуклюжими, похожими на каллиграфическое письмо, будто старинное и безыскусное письмо лаком на бамбуковых дощечках [2].

«Янчжоуские чудаки» стали первыми художниками, открыто заявившими о праве искусства быть личным выражением, а не служебным украшением власти. Их свобода стиля и тем вдохновила многие поколения китайских мастеров.

Помимо стремления к чему-то новому, художникам того времени была присуща тенденция поворота к «древности»: официальным властям это обеспечивало предотвращение проникновения в искусство свободомыслия, а неофициальные художники считали это единственным способом сохранить национальную самобытность и культурное наследие.

Ортодоксальной в цинское время признавалась «южная школа», или иначе «вэньжэньхуа». Именно эта школа уже в конце минской династии была названа «правильной школой», и с начала цинской эпохи ее искусство считалось официальным, т.к. поддерживалось новыми хозяевами страны — маньчжурами [3].

Главными представителями академической живописной школы начала империи Цин стали художники, вошедшие историю как «четыре Вана»: Ван Шиминь, Ван Цзянь, Ван Хуэй и Ван Юньци, а также работавшие вместе с ними Юнь Шоупин и У Ли [4].

Ортодоксальная школа опиралась на принципы, изложенные Дун Цичаном. Это было «ортодоксально» в конфуцианском смысле, то есть в соответствии с традиционными канонами, и отличалось от работ группы художников-индивидуалистов, особенно Чжу Да и Ши Тао, которые в конечном счёте стали олицетворять другое развитие стандартов для художника и его творчества, сформулированных Дун Цичаном[4].

Пейзажи Ван Цзяня в основном написаны в стиле мастеров династий Сун и Юань, таких как Дун Юань, Хуан Гунван и Ван Мэн [4].

Ван Хуэй, как и другие Ваны, в основном писал пейзажи. Хотя многие его картины академичны, в его лучших работах чувствуется интенсивность в передаче ритмов мазков и текстур, что создаёт плотное и детальное единство без потери ясности и смысла композиции [5].

Работы «Четырёх Ванов» технически выполнены на высоком уровне, но стереотипны и лишены новых идей [5].

Подводя итог, можно сказать, что пейзажная живопись эпохи Цин характеризуется разнообразием стилей и творческими экспериментами. Художники начали отходить от традиционной для китайского пейзажа проработки и стали писать более экспрессивно. Но также сохранились и традиционные школы, что передавали техники следующим поколениям.

Литература:

1. Виноградова Н. А. Китайская пейзажная живопись // Искусство. – 2009. – № 15. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://art.1sept.ru/article.php?ID=200901503>. «Первое сентября» (дата обращения 03.03.25).
2. Заяц Т. С., Буров С. А. "Восемь чудачков" из Янчжоу (к вопросу о традиции и новаторстве) // Известия Восточного института. – 1996. – №3. – С. 253-255.
3. Ван Юйжун. Китайская портретная живопись XVII–XVIII веков: творчество народных художников // Исследования молодых ученых: материалы LXI Междунар. науч. конф. – 2023. – №1. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/492/18015/> (дата обращения 13.10.24).
4. Орлова Е. Г. Живопись эпохи Цин: четыре Вана, Джузеппе Кастильоне, Ши Тао, Чжу Да и другие // Икстати. – 2021. – № 1. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://spb.hse.ru/ixtati/news/440386167.html> (дата обращения 13.10.24).

5. Four Wangs [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.chinaonlinemuseum.com/painting-four-wangs.php> (дата обращения 03.05.25).

ПОДВИГ ГЕРОЕВ-СИБИРЯКОВ. ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ ПЕСНИ «НА БЕЗЫМЯННОЙ ВЫСОТЕ»

Я. Д. Екатериненко

**Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала
армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии
Российской Федерации**

**Научный руководитель: Шитько В.В. к.и.н., доцент
г. Новосибирск, slava_shitco@mail.ru**

В работе с опорой на факты и воспоминания очевидцев воспроизведены события неравного боя воинов-сибиряков на Безымянной высоте осенью 1943 г., а также история написания песни, посвященной этому беспрецедентному событию.

Based on the facts and memories of eyewitnesses, the work reproduces the events of the unequal battle of Siberian soldiers at an Unnamed height in the autumn of 1943, as well as the story of writing a song dedicated to this unprecedented event.

В 2025 году мир отмечает 80-летие Великой победы, которая стала знаменательным событием в истории человечества. Эта юбилейная дата – 9 мая не только символизирует окончание Второй мировой войны, но и не даёт нам забыть о героических подвигах наших предков. Именно они сражались на фронтах от Западной Европы до Дальнего Востока, сталкиваясь с превосходящими силами противника. В битвах под Москвой, Сталинградом, Курском, Варшавой и Берлином они проявляли беспрецедентное мужество, ставшее символом сопротивления немецко-фашистским захватчикам.

Про большинство подвигов мы узнаём в ходе изучения школьного курса, через СМИ, читаем мемуары участников тех страшных событий. Есть и везунчики, кто смог послушать рассказы от ветеранов, детей той войны. Великой Отечественной посвящено множество замечательных книг, пьес, музыкальных произведений. «День Победы», «Священная война», «Синий платочек», «Землянка» – эти песни знает и поет вся наша страна. Многим знакома композиция поэта М. Матусовского и композитора В. Баснера «На безымянной высоте», но лишь малая часть

знает, что она посвящена реальному бессмертному подвигу горстки советских героев.

Чтобы лучше узнать про увековеченные в песне события, необходимо окунуться в боевые действия осени 1943 года. В ходе Смоленской наступательной операции Красной Армии, в полосе наступления 139-й стрелковой дивизии 10-й армии путь советским воинам к реке Десна и городу Рославль преграждала господствовавшая над местностью, сильно укрепленная высота 224,1.

Она была оборудована тремя рядами траншей и густо усеяна пулеметными гнездами. Артиллерия была усилена двумя танками и штурмовым орудием. Окруженная минными полями, высота занимала важное стратегическое положение и представлялась неприступной. Многочисленные попытки 718-го стрелкового полка под командованием подполковника Е.Г. Салова овладеть опорным пунктом врага успеха не принесли. Было принято решение создать штурмовую группу и возложить на нее выполнение этой задачи. Добровольцев оказалось много. Выбрали взвод уральца младшего лейтенанта Е.И. Порошина, уже отличившийся в предыдущих боях.

Боевая группа под командованием младшего лейтенанта Евгения Порошина состояла из коренных сибиряков и рабочих эвакуированных в Новосибирск из Харькова, Донбасса, Таганрога предприятий, добровольцами ушедших на фронт: Старшины Петра Панина, старших сержантов Даниила Денисова и Романа Закомолдина, сержантов Николая Даниленко, Бориса Кигеля и Константина Власова, рядовых Гавриила Воробьева, Александра Артамонова, Емельяна Белоконова, Николая Голенкина, Татары Касабиева, Ивана Куликова, Герасима Лапина, Элюша Липовецера, Петра Романова, Дмитрия Шляхова, Дмитрия Ярута. Самым молодым из восемнадцати героев-сибиряков был Петр Романов [2]. Девять человек из восемнадцати работали на заводе «Сибсельмаш».

В ночь на 14 сентября штурмовая группа выступила на выполнение задания. Незаметно подкравшись к укреплениям, сибиряки забросали гранатами первую траншею и находящихся в ней гитлеровцев, выбили их и ринулись ко второму ряду укреплений. Внезапность атаки, стремительность действий позволили молниеносно преодолеть 600 метров открытого пространства и ворваться на высоту. Однако следовавшая за ними восьмая пехотная рота третьего батальона была отсечена пулеметным огнем, и группа П. Порошина оказалась в окружении превосходящих сил противника [5].

Заняв круговую оборону, смельчаки вели неравный кровопролитный бой в течение всей ночи. Первым погиб старшина П. Панин, потом замолк Е. Белоконов, за ним Э. Липовецер и Д. Шляхов. Уничтожая

гранатами пулемет противника, пал от вражеской пули командир группы Е. Порошин. Оставшиеся в живых окопались и продолжали сдерживать натиск врага. Сибиряки отбили несколько атак гитлеровцев.

Под утро по оставшимся в живых штурмовикам ударила вражеская артиллерия. Немцы в упор расстреливали наших из танков, пушек и шестиствольных минометов. Д. Яруте миной перебило ноги, Б. Кигелю оторвало руку. Они, истекая кровью, продолжали вести огонь по врагу до последнего дыхания. Весь израненный, рядовой Н. Голенкин поднялся в полный рост и, держа автомат левой рукой (правая была перебита и повисла, как плеть), ринулся вперед, стреляя по врагу. Ворвавшись в ряды врагов, он упал на автоматы фашистов. Так ценой своей жизни, Н. Голенкин дал возможность своим товарищам перезарядить оружие, перевязать раны, собраться с силами и продолжать смертельную схватку.

С рассветом силы сибиряков иссякли. Сначала все затихло на правом фланге, где отбивалась группа старшего сержанта Д. Денисова. Потом пал рядовой А. Артамонов, сражавшийся рядом с сержантом К. Власовым.

Ведя этот смертельный бой, группа героев-сибиряков сковала значительные силы противника, что дало возможность основным силам 718-го полка нанести врагу мощный удар с флангов и отбросить его за реку Десну. Путь на Рославль был открыт.

Двоим героям удалось выжить. Первым был рядовой Герасим Лапин. В ходе боя рядом с ним разорвался снаряд. Его оглушило и отбросило в кустарник. Очнулся он уже днем. Кругом были фашисты. Не имея гранат и боеприпасов, герой-сибиряк отомкнул штык от винтовки и приготовился к рукопашной. Но гитлеровцы, занятые боем, не заметили Лапина. Пролежав весь день, ночью солдат выполз к своим. Доложил командиру обстановку [5].

В медсанбате бойца подлечили, и потом он продолжал воевать в составе этого же полка, был дважды ранен, но оба раза после излечения возвращался в свою часть. Затем был направлен на учебу и переведен в другую часть, с которой и дошел до Берлина.

Утром 14 сентября 1943 года, когда бойцы 718-го стрелкового полка прорвались на высоту, перед ними предстала картина жестокого кровопролитного побоища. Гитлеровские изверги издевались над мертвыми телами наших бойцов. У каждого в голове было по два-три пулевых отверстия, черепа проломлены прикладами. Однако и враг дорого заплатил за гибель героев-сибиряков. Кроме шестнадцати тел погибших наших бойцов, на высоте было валялось больше сотни трупов немецких солдат и офицеров из подразделений 317-го гренадерского и 365-го пехотного полков германской армии.

Вторым выжившим в этом страшном бою был сержант Константин Власов. Когда закончились боеприпасы, он решил взорвать себя и окружавших его фашистов последней гранатой. Он выдернул чеку, но взрыва не последовало. Гитлеровцы схватили его и бросили в Рославльскую тюрьму, потом – в Бобруйский лагерь военнопленных, а оттуда отправили на Запад. Во время перевозки К. Власову удалось бежать. Он разыскал партизан и с 5 ноября 1943 г. по 5 июня 1944 г. боролся против оккупантов в партизанском отряде «Мститель» Минской области, где был тяжело ранен.

Все восемнадцать героев боя за высоту 224,1 были награждены орденами Отечественной войны I степени.

Не сталкивавшиеся раньше в бою с воинами-сибиряками, гитлеровцы, представляли их как неподготовленных и низкокачественных бойцов, однако реальность была иной. В ходе многочисленных сражений немцы осознали, что сибирские бойцы представляют собой серьёзную угрозу. Солдаты вермахта отмечали упорство и особое мужество бойцов родом из Сибири, их мотивацию и рвение в бою.

Сибиряки знали, что за ними стоит страна, их народ и семьи, и отступать они не имели права. Им противостояли хорошо укомплектованные солдаты вермахта, но у немцев не было того, что было у наших героев, – непобедимого русского духа, который помог нам победить в Великой Отечественной войне, помогает и сейчас нашим бойцам выполнять задачи по борьбе с неонацизмом в ходе СВО.

Подвиг героев-сибиряков не остался незамеченным. Одним из первых с наступающими колоннами 718-го стрелкового полка на Безымянную высоту у поселка Рубежанка попал редактор газеты Рославльской Краснознаменной Ордена Суворова 139-ой стрелковой дивизии подполковник Николай Чайка. В тех событиях он писал: «Трудно найти слова, чтобы передать то, что я видел. С гранатой, зажатой в руке, с указательным пальцем на спусковом крючке автомата, в лужах собственной и вражеской крови лежали тела героев. Вся высота буквально была завалена осколками, стреляными гильзами, пустыми дисками, касками. Многих сибиряков я знал задолго до этого жестокого ночного боя, не раз беседовал с ними, «агитировал» стать военкорами нашей газеты. И вот теперь, вглядываясь в их черные окровавленные лица, мало кого узнавал: до того они были изуродованы. Враги глумились уже над мертвыми смельчаками» [1].

О событиях жестокой схватки на безымянной высоте Н. Чайке рассказал один из оставшихся в живых – Герасим Лапин. Рассказ героя был сразу же опубликован в дивизионной газете и «боевых листках». Таким образом о подвиге воинов-сибиряков вскоре стало известно всему

фронту. Об этом подвиге редактор рассказал посетившему расположение дивизии своему старому фронтовому другу поэту Михаилу Матусовскому.

Результатом этой встречи стала песня «На Безымянной высоте», впервые прозвучавшая в военном кинофильме «Тишина». Она стала результатом положенных на музыку композитором Вениамином Баснером стихов М. Матусовского.

«Дымилась роща под горою,
И вместе с ней горел закат.
Нас оставалось только трое
Из восемнадцати ребят».

Эти слова стали известны практически всей стране. Песню «На Безымянной высоте» пели повсюду и гордились беспримерным подвигом сибиряков-героев [6]. Потому что уже с контрнаступления под Москвой все хорошо знали, что, если на фронт прибывают части сибиряков, значит, здесь ожидается жаркое дело, произойдет что-то важное и значительное. Сибиряки зря не появятся на этом направлении. Это хорошо усвоили и наши враги. Сибиряки появлялись в самом трудном и рискованном месте как предвестие самой победы. Вот о таких людях и была написана эта песня.

Память о том подвиге хранится не только в песне М. Матусовского и композитора В. Баснера. В ознаменование подвига героев в октябре 1966 года на Безымянной высоте открыли памятник воинам-сибирякам. Открыть памятник поручили выжившим героям – Г. Лапину и К. Власову.

9 мая 1980 года на территории Куйбышевского района Калужской области был открыт созданный скульпторами А.Д. и Д.Д. Щербаковыми и архитектором Е.И. Киреевым Мемориальный комплекс «Безымянная высота». Героям-сибирякам посвящена постоянная экспозиция одноименного филиала Калужского областного музея [4].

Памятник героям-сибирякам венчает скульптурная группа: два воина с автоматами, склонившие головы над прахом однополчан. А на постаменте высечены слова: «Вечная слава героям, павшим в боях за свободу и независимость нашей Родины в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов. На этой высоте 13 сентября 1943 года героически погибли воины-сибиряки 718-го стрелкового полка 139-й стрелковой дивизии. Помните их имена...». Далее идут фамилии погибших героев и слова из песни «На Безымянной высоте».

Уроженец Куйбышевского района, на территории которого и находится высота 224.1, писатель Сергей Михеенков написал повесть «Безымянная высота». Когда читаешь, что за события здесь развернулись

в ночь с 13 на 14 сентября 1943г., понимаешь, как же сильны духом были наши деды и прадеды, самоотверженны и непобедимы.

Однополчанин восемнадцати героев – подполковник В. Плотников опубликовал документальную повесть о героях Безымянной высоты, назвав ее «Солдаты из песни», написал очерки о боевом и жизненном пути восемнадцати сибиряков-добровольцев.

В Кировском районе Новосибирска с 2010 года реализуется проект «Безымянная высота 224,1», который был создан в преддверии 65-летия со Дня Победы в Великой Отечественной войне администрацией Кировского района совместно с общественной организацией «Союз Кировчан» в память о земляках с целью патриотического воспитания молодежи [3].

По итогам военно-патриотических конкурсов ежегодно 18 ребят из числа учащихся новосибирских школ, средних специальных учебных заведений, учреждений молодежной политики и Сибирского авиационного кадетского корпуса имени А.И. Покрышкина отправляются на место исторического сражения почтить память земляков, павших в бою за Безымянную высоту.

Великая Победа, отмечаемая в 2025 году, напоминает нам о подвиге наших предков, которые сражались за свободу и независимость. Штурм высоты 224,1 стал не только военной победой, но и символом стойкости и мужества, проявленных советскими бойцами при защите Родины от агрессора. Их героизм вдохновляет нас помнить о важности патриотизма и единства, а также о ценности мира, завоеванного ценой огромных жертв. Эти события напоминают нам о том, что история требует от нас не только уважения, но и стремления к сохранению памяти о тех, кто отдал свои жизни за наше будущее

Литература:

1. Веревкин И.Ф. Продолжение подвига / И. Ф. Веревкин. – Новосибирск: Западно-Сибирское книжное издательство, 1985. – 208 с
2. Кириллов И. На безымянной высоте // Левобережье Новосибирска: страницы истории / под ред. В. Н. Шумилова. – Новосибирск: Сибирская горница, 1999. С. 163-166 с.: ил.
3. Мальцева В. «Мы не забудем, не забудем атаки яростные те...»: (О восемнадцати героях Безымянной высоты) / В. Мальцева // Советская Сибирь. – 2015. – № 22 (25 марта). – С. 10.
4. Мемориальный комплекс «Безымянная высота» (Куйбышевский район Калужской области) / Памятники новосибирцам – защитникам Отечества // Правительство Новосибирской области: авт.-сост. С. Б. Виноградов. – Новосибирск, 2010. С. 25-28: фото цв.

5. Сушков И. А. 60 лет подвигу, совершённом 18-ю воинами-сибиряками близ д. Рубеженка Куйбышевского района Калужской области в бою за высоту 224,1 / Календарь знаменательных и памятных дат по Новосибирской области: 2003 год // сост. Е. Е. Лурье, Ю. Г. Мартынова. – Новосибирск, 2003. С. 101-104.

6. У незнакомого посёлка, на Безымянной высоте / Строкой отмеченное время: 1919-1969. – Новосибирск: Советская Сибирь, 1970. С. 97.: ил.

ЗАЩИТА ПРАВ ЖИВОТНЫХ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЗООЭКСТРЕМИЗМА

М. А. Крымов, А. М. Лавров

**Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала
армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии**

Российской Федерации,

г. Новосибирск, krumovmaks2003@mail.ru

Научный руководитель: Зайцев Н. Н., канд. пед. наук

Авторы статьи проводят анализ политических организаций, выступающих за права и интересы животных. Поэтому, следует проанализировать декларации, программы и манифесты партий, защищающих права животных. Если эти программы (хотя бы в некоторой степени) затрагивают другие вопросы, помимо прав и благополучия животных, последовательны и основаны на принципах или ценностях, которые могут отличать их от программ других партий, например, «Зелёных», то можно сделать обоснованный вывод о том, что партии, выступающие в защиту животных, разрабатывают последовательную систему идей, которая определяет их действия, другими словами – идеологию.

The authors of the article analyze political organizations that advocate for the rights and interests of animals. Therefore, it is necessary to analyze the declarations, programs and manifestos of parties defending animal rights. If these programs (at least to some extent) address issues other than animal rights and welfare, are consistent, and are based on principles or values that may distinguish them from the programs of other parties, such as the Greens, then it is reasonable to conclude that animal welfare parties are developing a consistent system of ideas that defines their actions, in other words, ideology.

Ряд исследователей проводят чёткое различие между, с одной стороны, защитниками животных, которые просто хотят улучшить условия содержания животных, и, с другой стороны, теми, кто

приравнивает права животных с правами человека и хотят искоренить любую эксплуатацию животных [4].

Исследуемые нами организации, требуют запрета на охоту, другие кровавые развлечения; упразднение животноводства, которое будет достигаться постепенно с помощью реформ, направленных на улучшение условий содержания скота и повышение налогов на мясо, чтобы снизить его потребление. Ещё одной долгосрочной целью является отказ от научных экспериментов над животными не только потому, что они могут привести к гибели животных, но и потому, что они нарушают их право на свободу.

По той же причине партии выступают против использования животных в цирке и зоопарке – последние должны быть преобразованы в заповедники, где животные могут свободно перемещаться, не подвергаясь беспокойству со стороны людей.

Сложнее обстоят дела с правами домашних животных, которые в большинстве случаев пользуются ограниченной свободой. Сторонники защиты животных не предлагают выпускать их на волю, ведь многие из них, скорее всего, умрут мучительной смертью без человеческой заботы, но они хотят улучшить условия их жизни с помощью системы регистрации и лицензирования государством.

Эти довольно радикальные требования обосновываются:

во-первых, теорией прав животных, их внутренней ценностью и эгалитаризмом;

во-вторых, акцентом на взаимозависимости животных, людей и окружающей среды.

Практически все партии заявляют о базовых правах животных, в первую очередь о праве на жизнь и свободу или праве жить в соответствии со своей природой, праве на психологическую неприкосновенность или благополучие. Животное не должно рассматриваться как объект, которым могут владеть, который можно продавать, использовать и подвергать жестокому обращению. Оно (животное) имеет внутреннюю ценность и должно обладать правовым статусом, возможно, промежуточным между «имуществом» и «лицом», как предложила Американская ассоциация юристов в одном из своих программных документов. Международная ассоциация юристов считает млекопитающих, птиц и моллюсков лицами (в моральном и правовом смысле), сравнимыми с детьми или людьми с ограниченными возможностями [6].

Аргументы в пользу прав животных обычно подкрепляются рассуждениями о внутренней ценности животных (и других форм жизни) и неприятием дискриминация других видов доминирующим

человеческим видом. Люди тоже являются животными (сторонники защиты животных часто называют их «человекоподобными животными»), и обладают теми же основными способностями, что и нечеловекоподобные животные. Животное, будь то человек или нечеловек, является «субъектом жизни»: у него есть желания, воспоминания, эмоции и психофизическая идентичность, которая сохраняется с течением времени. Следовательно, оно обладает внутренней ценностью, которую следует уважать. Внутреннюю ценность нельзя измерить или сравнить, поэтому мы должны исходить из того, что она одинакова для всех животных [1].

Партии сравнивают борьбу за права животных или их освобождение с освобождением рабов в XIX веке и эмансипацией женщин в XX веке. Освобождение животных воспринимается как продолжение того же прогрессивного процесса эмансипации, основанного на просветительских принципах справедливости, свободы и равенства прав. Этот «прогрессивный эгалитаризм» оправдывает или поддерживает требования о равных основных правах на жизнь, свободу, неприкосновенность или благополучие для постоянно расширяющегося круга лиц, в который теперь входят «животные». Эгалитаризм означает процесс в двух направлениях: неравенство должно сокращаться как внутри конкретной группы, так и между группами, как рабы и женщины в начале получили гражданские права, затем политические и, наконец, социальные права, на более позднем этапе некоторые или все эти права должны быть предоставлены всем животным.

Большинство сторон партий и объединений прямо или косвенно ссылаются на взаимозависимость всех живых существ. Важные связи между животными, людьми и окружающей средой занимают центральное место их политической идеологии. В частности, указывается, что имеющиеся данные свидетельствуют о связи между жестоким обращением с животными и насилием в отношении людей и, что наша зависимость от животных и продуктов животного происхождения оказывает разрушительное воздействие на окружающую среду, здоровье людей и благополучие животных. Аналогичные аргументы приводит в призыве к вегетарианской диете.

Взаимозависимость также занимает важное место в разделах программ, посвященных экологическим проблемам. Так в интересах животных и людей, предлагаемые меры обычно представляют собой «экологические налоги» на выбросы углекислого газа и использование ископаемого топлива, на эксплуатацию автомобилей и самолетов, на потребление мяса и других продуктов животного происхождения. Партии требуют закрыть атомные электростанции и запретить

генетические исследования. И то, и другое может иметь непредвиденные последствия для окружающей среды, но и также демонстрирует неуважение к ценности природы, животных и растений.

Когда партии и организации защиты прав животных занимаются проблемами человека, они редко представляют всеобъемлющий и тщательно продуманный набор политических мер. При обсуждении социально-экономической политики, здравоохранения и иммиграции партии, выступающие в защиту животных, часто говорят о сострадании. Сострадание подразумевает моральное обязательство защищать самых слабых существ или заботиться о них и давать «право голоса» тем, у кого его нет, – не только животным, но и людям с серьезными ограничениями, детям и, подвергающимся «дискриминации» меньшинствам. Стремление к равенству характерно для большинства, если не для всех организаций по защите прав животных [3]. У людей тоже должны быть равные права и равные возможности в жизни. Они требуют равных прав для геев, лесбиянок, трансгендеров и бисексуалов в вопросах вступления в брак и усыновления детей (решением Верховного суда «международное общественное движение ЛГБТ» признано экстремистской организацией и его деятельность на территории России запрещена).

На лицо насаждение деструктивных идеологий: феминизм, «зелёная» идеология (экологизм), национализм, сюда следует отнести и анимализм. Этот термин обозначает точку зрения, согласно которой люди должны рассматриваться как животные [2]. Эту точку зрения разделяют в основном партии, выступающие в защиту животных, поскольку она касается отношений между человеком и другими животными, как показал анализ партийных программ.

Таким образом, в своих программах партии и организации защиты прав животных руководствуются более или менее схожими принципами в отношении животных, а также экологических и гуманитарных проблем: сострадание, равенство прав животных и человека, внутренняя ценность и взаимозависимость всех животных. Идеология анимализма представляет собой процесс дегуманизации, следовательно, подпадает под признаки экстремистской [5], деятельность партий и организаций защиты прав животных должны быть ограничены законом и находиться под контролем государства (или запрещены).

Литература:

1. Богомазова Н. Л. «Окно Овертона» – технология дегуманизации Российского общества // Успехи гуманитарных наук. – 2024. – № 12. – С. 7-13. – DOI 10.58224/2618-7175-2024-12-7-13. – EDN JQDAUZ.

2. Дубовик О. Л. Противостояние угрозам экотерроризма и экоэкстремизма – актуальная задача науки уголовного и экологического права // Союз криминалистов и криминологов. – 2018. – № 2. – С. 58-62. – DOI 10.31085/2310-8681-2018-2-58-62. – EDN VKBFIE.

3. Егорова Н. А. Зооэкстремизм и экоэкстремизм: проблемы уголовно-правового воздействия // Актуальные проблемы уголовного законодательства на современном этапе: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. – Волгоград: Издательский дом «Сириус», 2021. – С. 83-92. – EDN JQVJCE.

4. Новикова О. Н. Современный ультраправый экстремизм и терроризм в Западной Европе: тенденции и особенности // Актуальные проблемы Европы. – 2023. – № 4(120). – С. 82-104. – DOI 10.31249/ape/2023.04.05. – EDN QOFVYL.

5. Рудных Д. А. Дегуманизация как сущность идеологии нацизма / Д.А. Рудных, А.С. Удалов, Н.Н. Зайцев // Актуальные проблемы гуманитарных наук : Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Отв. редактор Д.А. Погонишев. – Нижневартонск: Нижневартонский государственный университет, 2022. – С. 291-293. – DOI 10.36906/NVSU-2022/49. – EDN ZHMGQI.

6. Федосеева Л. В. К вопросу о правах животных в современном мире // Вестник юридического факультета Коломенского института (филиала) ФГБОУ ВПО «Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ)». – 2013. – № 8. – С. 110-112. – EDN SBPEMJ.

МУЗЫКА И ХОРЕОГРАФИЯ В КИТАЙСКОМ ТЕАТРАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ В XVII-XIX ВВ.

А. М. Макова

Новосибирский государственный технический университет, г.

Новосибирск, Россия, anast4cia.makova@yandex.ru

Научный руководитель: Москвина О. В. к.псх.н., доцент

Статья посвящена анализу роли музыкального и хореографического искусства в китайском театре XVII–XIX вв., а также выявлению их взаимосвязи с идеями конфуцианства и даосизма, лежащими в основе традиционной китайской культуры.

The article is devoted to the analysis of the role of musical and choreographic art in the Chinese theatre of the 17th–19th centuries, as well as to identifying their relationship with the ideas of Confucianism and Taoism, which underlie traditional Chinese culture.

Театральное искусство Китая XVII–XIX вв. представляет собой уникальное явление мировой культуры, в котором гармонично сочетаются музыка, хореография, драматическое действие и философская символика. Эти элементы формировали сложную эстетическую систему, отражавшую мировоззрение эпохи и её духовные ориентиры. Музыка и танец не только усиливали выразительность спектаклей, но и служили средствами философского и культурного самовыражения.

В XVII веке театральное искусство Китая достигло высокого уровня развития, что во многом объясняется тесной интеграцией музыкальных и драматических элементов. Музыка в этот период выступала неотъемлемой частью театрального действия, создавая эмоциональное и смысловое единство спектакля [1].

Традиционные музыкальные инструменты — цзин (горн), сяньци (двухструнный инструмент), бицин (флейта), куйчжэнь (щипковый инструмент) и бяньцин — формировали особую звуковую атмосферу, подчеркивавшую эмоциональные состояния персонажей. Музыкальное сопровождение не ограничивалось аккомпанементом, а выполняло ключевые драматургические функции: обозначало переходы между сценами, усиливало напряжённость действия, характеризовало героев [2].

Каждому персонажу или типу героев соответствовали уникальные лейтмотивы, которые помогали зрителю воспринимать внутренние состояния героев — радость, печаль, гнев или страх. Музыка также имела сакральный характер в постановках религиозной направленности, где использовалась как средство достижения гармонии, благополучия и духовного очищения [2].

Философские основы музыкальной традиции театра этого периода опирались на конфуцианскую концепцию гармонии и даосскую идею баланса противоположностей. Эти принципы определяли не только выбор мелодических структур, но и организацию ритмических вариаций, основанных на традиционном стиле пенгьюэ — эмоционально насыщенном способе пения, соединяющем мелодичность и выразительность [3].

В XVIII–XIX вв. в китайском театре происходит дальнейшее усложнение художественного языка, связанное с активным развитием хореографического искусства. Танец становится неотъемлемой частью театрального действия, обретая самостоятельное значение и расширяя выразительные возможности сценического пространства [4].

Хореографические элементы этого периода интегрировались в структуру театральных постановок, особенно в таких жанрах, как пекинская опера. Традиционные движения и жесты становились

средством передачи не только эмоций, но и социальных характеристик персонажей. Их символическая природа позволяла углубить драматургическое содержание, создавая многослойность художественной интерпретации.

Особое значение приобрёл синтез танца, боевых искусств и акробатики, который сформировал новый эстетический канон театрального движения. Плавность, точность и ритмическая согласованность движений обеспечивали гармонию между физической и эмоциональной выразительностью. Каждое движение имело строгое значение, выступая своеобразным «телесным языком», понятным зрителю [4].

Эволюция сценического движения в XVIII–XIX вв. проявилась также в разработке новых техник перемещений, поз и жестов, что способствовало повышению динамичности и зрелищности постановок. В результате формируется устойчивая система сценических жестов, которая не только усилила выразительность театра, но и стала основой сохранения традиционной театральной культуры в последующие эпохи.

Музыкальное и хореографическое искусство китайского театра XVII–XIX вв. сыграло решающую роль в формировании эстетических и философских основ национальной сценической традиции. Музыка XVII века обеспечивала эмоциональное и духовное единство спектакля, раскрывала характеры персонажей и отражала идеалы гармонии, присущие конфуцианству и даосизму. В свою очередь, хореография XVIII–XIX вв. внесла в театр элементы пластической выразительности, символизма и динамики, превратив движение в самостоятельный художественный язык.

Совокупность этих направлений создала уникальную систему сценического синтеза, где музыка, движение и слово образовывали целостное художественное пространство. Именно этот синтез определил неповторимый характер китайского театра, его философскую глубину и эстетическую завершенность, сохранив актуальность традиций в современном культурном контексте.

Литература

1. Фу С. — Дворцовая музыка династии Цин конца XVII-XVIII веков: основные аспекты исследования // PHILHARMONICA. International Music Journal. - 2022. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dvortsovaya-muzyka-dinastii-tsin-kontsa-xvii-xviii-vekov-osnovnye-aspekty-issledovaniya> (дата обращения 12.03.25)

2. Colin Mackerras. Chinese Theater from Its Origins to the Present Day // University of Hawaii Press, Honolulu. –1983. – P. 203. (Дата обращения 01.11.24)

3. 武晴. 阳明心学对明代戏曲艺术发展的影响 文化期刊. (У Цин. Влияние психологии Янмина на развитие оперного искусства династии Мин / Цин У.-Культурный журнал. № 4. CMN - 2020) - С.3.

4. 黄佳园. 从中国舞剧的创作发展论述艺术与人民的关系 / 佳园黄 //中国民族博览. (Хуан, Цзяюань. Отношения между искусством и обществом посредством создания и развития танцевальной драмы в Китае / Цзяюань Хуан // Китайская национальная выставка.) - 2018. - № 2. - С. 129-130.

ЕВРОПЕЙСКОЕ КАПЕРСТВО КАК ИСТОРИКО-ПРАВОВОЙ ФЕНОМЕН

К. О. Онал

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, krmom199@gmail.com

Научный руководитель: Пинкин В. И., к. и. н., доцент

В статье проводится исследование феномена европейского каперства, существовавшего на протяжении XVI-XIX вв. Выявляются его основные формы и характеристики.

The article examines the phenomenon of European privateering that existed during the XVI-XIX centuries. The author identifies its main forms and characteristics.

Феномен европейского каперства занимает значимое, но амбивалентное положение в истории международного права. В период с XVI по начало XIX века каперство — морской разбой с санкции государства — стало мощным инструментом внешней политики европейских держав и ценным активом для их деловых кругов.

Целью данной статьи является определение основных форм легального морского разбоя, характерных для европейских держав в период с XVI по XIX вв. **Актуальность исследования** связана с высокой исторической ролью каперства и дискуссиями о его потенциальном возвращении в условиях современной геополитической нестабильности. **Научная проблема** заключается в неоднозначном статусе каперства на протяжении всей его истории, его многочисленных формах и терминологической неупорядоченности, что формирует обширное поле для исследования.

Каперство (от голланд. *карег* – морской разбойник) определяется как захват с разрешения своего правительства вооруженными торговыми судами, принадлежавшими частным лицам, коммерческих неприятельских судов и судов нейтральных стран, занимавшихся перевозкой грузов в пользу воюющей страны [2].

Владельцам указанных вооруженных торговых судов правительства выдавали каперские свидетельства (англ. *letter of marque*) — документы, легализующие их каперскую деятельность. Суда, захваченные каперами, именовались «призами» (англ. *prize*) и подлежали оценке в призовом суде. Во французских и испанских документах легализованные морские разбойники именовались корсарами, в английских – приватирами, в голландских – каперами [3]. Существовала и более архаичная форма каперства посредством репрессалий (англ. *letter of reprisal*) – грамот, предоставлявшихся частным лицам, понёсшим ущерб от подданных другого государства и позволявших ведение боевых действий против них для возмещения понесённого убытка даже в мирное время [4].

Ключевым отличием капера от пирата была именно легитимность его действий, санкционированная государством. Однако данная легитимность зачастую была довольно условной, поскольку реалии позднего средневековья и раннего нового времени ставили и вольных моряков, и законодателей в такую ситуацию, где вековая устойчивая практика и морской обычай накладывались на только формирующийся новый правовой порядок.

Институт каперства в Европе начал складываться ещё с XIII в., однако его полноценное развитие началось с конца XVI в. К этому времени сам европейский корабль, совмещая военные и торговые функции, стал многофункциональным инструментом проникновения в ранее недоступные регионы. Таким образом, перспективы грабежа, открывшиеся для европейского мира после открытия новых торговых путей в Индию и Новый Свет, придали традиционной морской практике новый импульс. С этого времени также начинается формирование призового права. Несмотря на общую правовую природу, институт каперства реализовывался в различных формах, обусловленных спецификой государственного устройства, внешнеполитическими интересами и экономическими возможностями ведущих европейских держав.

Английское каперство, достигшее своего апогея в годы англо-испанской войны (1585-1604), было наиболее коммерциализированным: выходцы из крупных торговых кругов и высшего общества создавали акционерные общества для финансирования каперских экспедиций, распределяя риски и прибыли [6].

Французская модель каперства, достигшая своего расцвета при Людовике XIV, отличалась большей степенью централизации: Франция включила каперство в свою военно-морскую стратегию крейсерской войны (фр. *Guerre de course*), заключающуюся в противостоянии более мощным флотам меньшими затратами. Эта модель отличалась и большим произволом – так, согласно королевскому ордонансу от 1681 г., если на нейтральном или даже союзническом корабле находился неприятельский груз, то и груз, и корабль становились законным призом [9].

Голландские же «Морские гёзы», изначально представлявшие собой отряды повстанцев, со временем превратились в хорошо организованных каперов, крейсировавших по основным морским торговым путям. В дальнейшем голландское каперство использовалось в интересах Ост-Индской и Вест-Индской торговых компаний, будучи нацеленным на подрыв торговой и колониальной монополии Испании и Португалии.

В отличие от других держав, Испания использовала каперство как оборонительный инструмент для защиты своих торговых путей. До самого конца XVII в. испанские власти отвергали подобные методы. Наконец, в 1674 г. вышел указ о предоставлении на выгодных условиях каперских свидетельств [8]. Главной задачей испанских каперов стала охота на контрабандистов и корсаров враждебных держав в Карибском море.

Несмотря на формальную легальность, институт каперства был сопряжен с системными злоупотреблениями. Каперы часто игнорировали ограничения своих патентов, нападая на нейтральные суда или превращаясь в откровенных пиратов в периоды мира, когда их услуги оказывались невостребованными. Особенно это было актуально на периферии, например, в Вест-Индии, где долгое время действовало негласное правило «Нет мира за чертой» — даже во время мира, испанские суда и поселения подвергались нападениям морских разбойников, на что колониальные власти Англии, Франции и Нидерландов, нуждавшиеся в их услугах, нередко закрывали глаза. Это подрывало безопасность морской торговли и осложняло дипломатические отношения.

В XVIII в., с увеличением роли национального флота, разрушением испанской монополии в западном полушарии и ростом глобальной торговли, заинтересованность европейских государств в услугах каперов значительно снизилась. Так, после Утрехтского мира (1713 г.), морские пираты, сыгравшие свою роль в борьбе за передел испанской Вест-Индии, утратили статус «союзника» европейских военно-морских держав. Произошел упадок «классического» каперства. С тех пор

каперство получало ограниченное распространение как «тактика слабого» — некоторые державы, такие, как Франция и США, прибегали к нему, оказавшись в состоянии войны с державой, обладавшей более сильным военно-морским флотом.

Наконец, последним шагом на пути к запрету каперства стала Парижская декларация о праве морской войны 1856 года, принятая по итогам Крымской войны. Её 1-я статья гласила: «Каперство отныне навсегда отменяется» [7]. Несмотря на то, что некоторые государства, такие, США и Испания, не присоединились к Декларации, норма о запрете каперства постепенно стала частью общего международного права.

После Парижской декларации методы, напоминавшие каперские, тем не менее, продолжали использоваться. В 1870 г. во время Франко-прусской войны, Пруссия учредила «морскую милицию» (*freiwillige Seewehr*). В 1878 г., на грани войны с Англией, в русском обществе шли активные дискуссии о восстановлении каперства, и в результате был создан Добровольный флот, который, однако, имел команды под началом флотских офицеров [1]. В качестве мер, близких к каперским, можно рассмотреть и ведомую Германией на протяжении обеих мировых войн тактику «неограниченной подводной войны».

В настоящее время каперство представляет собой «спящую» норму международного права, и нестабильное положение дел на мировой арене может поставить вопрос о его возвращении [5]. Тем более, что, согласно Парижскому соглашению, военные суда имеют право на досмотр в нейтральных водах гражданских судов, которые могут быть заподозрены в перевозке запрещенного груза и нарушении санкций; более того, предполагается и возможность конфискации груза. Также важно заметить, что призовое право отменено не было, и призовые суды включены в состав судебной системы Великобритании и США [10].

Таким образом, европейское каперство было важным феноменом, служившим военным и политическим инструментом ведущих европейских держав. Надо отметить принципиальную двойственность статуса капера: формальная легитимность постоянно совмещалась с практикой, граничащей с пиратством, что подрывало международную стабильность. Упадок и последующая отмена каперства Парижской декларацией 1856 года стали следствием укрепления национальных флотов и развития международного права. Однако, как показывают современные дискуссии, идеи, лежавшие в основе каперства, не утратили актуальности. Периодически возникающие предложения о возрождении его механизмов для решения современных конфликтов свидетельствуют

о том, что данный феномен остаётся «спящей» нормой, потенциально востребованной в условиях новых глобальных вызовов.

Литература:

1. Болтрукевич В. А. Полемика среди представителей военно-морских кругов России о возможности восстановления каперства как действенного средства войны на море (конец 1870-х гг.) // История России с древнейших времен до XXI века: проблемы, дискуссии, новые взгляды : сборник статей Международной научно-практической школы-конференции молодых ученых, Москва, 11–14 октября 2021 года / Институт российской истории РАН. – Москва: Институт Российской истории РАН, 2021. – С. 155-163.
2. Большой юридический словарь / под. ред. А. Я. Сухарева. М.: ИНФРА-М., 2006. 858 с.
3. Губарев В. К. Проблема легализации флибустьерского промысла в Вест-Индии в период колониальных войн XVII в [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-legalizatsii-flibustierskogo-promysla-v-vest-indii-v-period-kolonialnyh-voyn-xvii-v> (дата обращения: 20.11.2025).
4. Копелев Д.Н. Раздел Океана в XVI–XVIII веках: истоки и эволюция пиратства. СПб.: «Крига», 2013. – 736 с.
5. Минеева Т. Г. Действие «спящих» норм международного морского права в современных условиях // Транспорт. Горизонты развития: Труды 2-го Международного научно-промышленного форума, Нижний Новгород, 07–09 июня 2022 года. – Нижний Новгород: Волжский государственный университет водного транспорта, 2022. – С. 136.
6. Пастушенко А. А. Каперы, чиновники и город Англии: об организации каперских предприятий в английских портах (вторая половина XVI в.) // Вестник Университета Дмитрия Пожарского. – 2014. – № 1(1). – С. 271-282.
7. Сборник договоров России с другими государствами (1856-1917) Государственное издательство политической литературы, 1952 г. С. 42- 43.
8. Haring C. H. Trade and Navigation between Spain and the Indies in the time of the Hapsburgs, – P. 251.
9. Pardessus J. M. Collection de Lois Maritimes anterieures au XVIIIe. Siècle, T. IV. – P. 385.
10. Supreme Court Act 1981 [Электронный ресурс]. – URL: https://unece.org/fileadmin/DAM/env/pp/compliance/C2011-64/Communication/Annex23_SeniorCourtsAct1981.pdf (дата обращения: 20.11.2025).

ЭТНОЦИД КАК ФАКТОР ПОДАВЛЕНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ РУСИНОВ «ГАЛИЦИЙСКОГО» ФРОНТИРА

М. Д. Чайко

Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Miha77755555@yandex.ru

Научный руководитель: Карнаухов Д. В., д.и.н., профессор

В статье показаны дискриминационные практики, направленные против русинского населения Галиции в период её длительного пребывания в составе Речи Посполитой и Габсбургской империи. Автор уделяет особое внимание влиянию сложного этнического и конфессионального спектра региона, повлиявшего на формирование на данной территории цивилизационного фронта — пространства интенсивного культурного и религиозного взаимодействия. Описанные в исследовании процессы выступили катализатором глубоких национальных и религиозных противоречий.

This article examines discriminatory practices directed against the rusin population of Galicia during its long period as part of the Polish-Lithuanian Commonwealth and the Habsburg Empire. The author pays particular attention to the influence of the region's complex ethnic and religious spectrum, which influenced the formation of a civilizational frontier in this territory—a space of intense cultural and religious interaction. The processes described in the study catalyzed profound national and religious contradictions.

На протяжении нескольких веков территории Галиции входили в состав Речи Посполитой, а затем Габсбургской империи. Многообразие этнического и конфессионального состава данного региона, а также постоянные территориальные притязания со стороны соседних государств неоднократно становились источником политической напряженности на этом пограничном пространстве. Продолжительное пребывание в составе упомянутых выше государств сыграло ключевую роль в формировании "галицийского" фронта — своеобразной цивилизационной границы, представляющей собой территорию интенсивного взаимодействия различных культурных общностей. Этнические группы, представленные здесь, несмотря на активный культурный обмен, не растворились в единой массе, а сохранили самобытность. В то же время длительное и тесное взаимодействие между ними, нередко приобретало формы слияния культур, а также приводило к глубоким изменениям в их самосознании. В конце XIX века американский историк Ф. Тернер сформулировал концепцию фронта, получившую широкое распространение в исследованиях колониальных территорий, прежде всего в контексте истории США. Тернер определял

фронтир как границу между освоенными и неосвоенными землями — пространство, где происходило интенсивное взаимодействие и столкновение различных культурных и социальных систем в ходе колонизации [8]. Применительно к Галиции фронтир следует рассматривать как цивилизационный рубеж. С целью укрепления своего влияния здесь власти Речи Посполитой и Австрии проводили национальную политику, в основу которой были положены этноцидные практики в отношении коренного и инокультурного населения. Этноцид представляет собой комплекс дискриминационных действий, направленных на уничтожение идентичности и самосознания этнокультурной общности. Он может осуществляться посредством ассимиляции одного этноса другим либо через формирование новой идентичности — зачастую за счёт разрушения или искажения прежней. Ключевыми составляющими этноцида становятся уничтожение религиозных традиций, языка и культуры, что позволяет властям целенаправленно разрушать основы этнического самосознания.

Брестская уния в 1596 году, положила начало Русской униатской церкви. Униатская церковь является самым олицетворением фронтирных земель. Несмотря на переход под контроль папства, данная церковь сохраняла византийский церковный обряд и церковнославянский язык. Уния привела к расколу в русинском населении. Противостояние между православными и униатами, поддерживаемыми властями Речи Посполитой, часто имело кровавый характер, позже подобное будет происходить на территории Габсбургской империи. О.Б. Неменский считает, что Брестская уния, является рубежом вызвавшим, кризис идентичности «русского» населения Речи Посполитой, поскольку до Унии принадлежность к православию свидетельствовала о принадлежности к «русскому» народу. Дальнейшие притеснения православной церкви на политико-правовом уровне, ставили русинское население православного вероисповедания в безвыходное положение, вынуждавшее их к принятию унии. Униатская церковь в Речи Посполитой, не была самостоятельным религиозным институтом, а являлось одним из орудий культурной экспансии на территорию бывших земель Руси [14]. На финальной стадии существования Речи Посполитой в XVIII в. продвигался нарратив, о зависимости западной Руси от польского влияния, в стремлении сохранить политическую гегемонию в регионе. Польский историк А. Нарушевич, например, оправдывал право своей страны на земли Червоной Руси, используя исторические искажения для интеграции Руси в польскую цивилизацию [11]. Схожие приемы позднее применялись и в историографии Габсбургской монархии.

Прежние основы «русской» идентичности, были уничтожены унией. На протяжении, последующих веков, униаты и православные, будут вести борьбу за приоритетное право на «русскость» [6]. Разрушение религиозно-культурных устоев, гонения на православную церковь, порождение искусственного раскола в «русском» народе Червонной Руси свидетельствует об одном из актов этноцида в отношении русинского населения Галиции.

В 1772 году, земли Галиции, перешли под власть Габсбургской монархии. Империя Габсбургов в XVIII-XX веках — это многонациональное государство, с множеством межэтнических и территориальных противоречий. Если Галиция — это фронтир, то Габсбургская империя — это по факту «государство, состоящее из фронтиров». Название: «королевство Галиции и Лодомерии», использовалось для доказательства наследственных прав Габсбургов на данные территории. Еще в XIII веке, венгерские короли, желая подчинить юго-западные земли Руси, титуловались королями Галиции и Лодомерии. В составе Австрийской империи, в данную провинцию вошли также земли Краковского и Сандомирского воеводств, которые неофициально называли Западной Галицией [10].

Одной из стратегий Австрии, для сохранения своего господства в регионе, являлось использование межэтнических противоречий для решения собственных политических задач. А к началу XX века на территории Галиции по отношению к русинскому населению будет осуществляться дискриминационная политика, отмеченная всеми чертами этноцида.

Во время «весны народов», австрийские власти увидели в лице русинов противовес польскому революционному движению. Австрийцы использовали национальные противоречия между русинами и поляками, напоминая о тяжелом положении русинских крестьян под гнетом польской шляхты. Габсбурги смогли привлечь русинов на свою сторону, предоставив им некоторые права в местном самоуправлении. Важно отметить, что уступки русинам, были вызваны наличием напряженной ситуации в провинции. Позже, австрийские власти для сохранения баланса в регионе при наместничестве графа Голуховского, будут сохранять польские привилегии на территории Галиции.

К 60-м годам XIX века в галицко-русинской политической мысли произошел раскол, между сторонниками сохранения общерусского кода их называли «москвофилами» или «старорусинами» и сторонниками формирования отдельной «украинской» нации их называли «народовцами» [5]. Австрийские политики видели в «украинском» движении эффективный инструмент для противодействия не только

польскому движению, но и русинскому пророссийскому движению. Вена поддерживала «украинофильские» настроения, надеясь построить в Галиции антироссийский рубеж, а также создать условия для продвижения «украинской» самоидентификации на восток. С момента оформления «украинофильского» движения началась политика этноцида против русинского населения, не принявшего «украинской» идентичности. Как во времена Брестской унии, когда произошел религиозный раскол, теперь происходил раскол политический. Нарратив об отсутствии родства между русинами и великороссами, активно поощрялся австрийскими властями. Подобные идеи продвигались, польскими и украинскими деятелями, такими как Ф.Духиньский и М. Грушевский. Для уничтожения «русского» этнокультурного кода Галиции, русинскому населению навязывали новую письменность — «кулишивку», одновременно борясь с русским литературным письмом. 1890-е годы ознаменовались усилением антирусских настроений в Галиции [18]. «Украинское» меньшинство стояло на твердых антирусских позициях, и к началу XX века приступило к активной борьбе против русинов Галиции, являясь орудием этноцида в руках Австро-Венгерских властей. Несмотря на легальный статус православной церкви, к 1910 годам, православные верующие все чаще подвергались гонениям со стороны властей [12].

Начало первой мировой войны, отметились усилением политики этноцида в отношении русинского населения. Начались массовые аресты «русофильски» настроенных крестьян, интеллигентов и священнослужителей [1]. Создавались концентрационные лагеря, такие как Талергоф и Терезин. Австрийские власти, при помощи «украинофилов» проводили уничтожение русинской культуры и православной веры, заменяя русинскую идентичность «украинской». Происходило уничтожение книг и журналов на русском языке.

Этноцид русинов накануне Первой мировой войны, послужил прологом этнической чистки с элементами геноцида. Эти практики оказали влияние и на более поздние эпохи [19]. Так, в период второй мировой войны на территории "галицийского" фронта наблюдались схожие дискриминационные процессы в отношении польского населения, которые переросли в расправу украинских радикальных националистов над поляками, известную как "Волинская резня" [20]. Оба преступления характеризовались «расчеловечиванием», послужившим оправданием для последующего физического уничтожения этнической группы. Проявляются данные тенденции и в наши дни, что делает их сравнительные исследования, очень актуальными для научного сообщества.

Литература:

1. Суляк С. Русины в период первой мировой войны и русской смуты / С. Суляк // Русин. – 2006. – № 1(3). – С. 46-65.
2. Голик Б. Галичане в годы первой мировой и гражданской войн / Б. Голик // Русин. – 2005. – № 2(2). – С. 136-143.
3. Лавренев С. Я. Украинский вопрос накануне Первой мировой войны / С. Я. Лавренев // Постсоветский материк. – 2014. – № 4(4). – С. 17-28.
4. Суляк С. Г. Русинский и украинский вопросы накануне Первой мировой войны / С. Г. Суляк // Русин. – 2009. – № 2(16). – С. 96-119.
5. Баринев И. И. Украинская доктрина в политике Австро-Венгрии и генезис украинского национализма / И. И. Баринев // История и современность. – 2012. – № 1(15). – С. 70-89.
6. Неменский О. Б. Интерпретации сюжета о крещении Руси в православно-униатской полемике в Речи Посполитой в конце XVI - первой половине XVII века / О. Б. Неменский // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. – № 7. – С. 46-50.
7. Ланцов С. А. Этнические чистки и геноцид в годы Первой мировой войны / С. А. Ланцов // Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС. – 2014. – Т. 10, № 2. – С. 61-70.
8. Андреева А. А. Фронтир как понятие и исследовательская концепция / А. А. Андреева // Вестник Калмыцкого университета. – 2025. – № 1(65). – С. 140-145.
9. Хаидов И. М. Русский фронтир на Тереке: фронтирная идентичность терских казаков в первой половине XIX в / И. М. Хаидов // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2020. – № 3(112). – С. 54-58.
10. Суляк С. Г. К вопросу о терминологии Карпатской Руси / С. Г. Суляк // Русин. – 2019. – № 55. – С. 272-316.
11. Карнаухов Д. В. Идея Руси в польской историографии: преемственность нарративов от Длугоша до Нарушевича / Д. В. Карнаухов, В. А. Спесивцева // Русин. – 2023. – № 73. – С. 85-100.
12. Вондрак В. Вопрос об единстве русского языка перед австрийским военным судом в Вене в 1915 году. Научные показания проф. д-ра В. Вондрака о сущности и роли русского литературного языка по отношению к его наречиям с вводной заметкой автора и с предисловием и примечаниями проф. д-ра Ю.А. Яворского / В. Вондрак, Ю. А. Яворский // Библиотека журнала Русин. – 2017. – № 2(7). – С. 115- 151.
13. Берг Л. Н. Якуб Шеля: неизвестные страницы истории / Л. Н. Берг, К. В. Корсаков // Русин. – 2021. – № 64. – С. 71-88.

14. Коялович М. О. История воссоединения западнорусских униатов старых времен. – Минск: Лучи Софии, 1999. – С. 3.
15. Коялович М. О. Литовская церковная уния : в 2 т. / М. О. Коялович. – СПб.: тип. Н. Тихменева, 1859–1861. – Т. I. – 1859. – С. 175.
16. Мончаловский О. А. Литературное и политическое украинофильство / О. А. Мончаловский. – Львов: типография Ставропигийского института, 1898. – С. 71.
17. Лушников А. О. Эволюция этнической политики в колониальной Корее: от ассимиляции к этноциду / А. О. Лушников // Восточная Азия: прошлое, настоящее, будущее: Материалы 7-й международной конференции молодых востоковедов, Москва, 28–29 ноября 2019 года. – Москва: Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт Дальнего Востока Российской академии наук, 2020. – С. 336–343.
18. Шевченко К. В. Рождение украинской нации в австровенгерской реторике и современное состояние украинского нацизма / К. В. Шевченко, Э. А. Попов // Славянские народы в XXI веке. Проблемы и перспективы интеграции и потенциал соотечественников: Научно-экспертный «круглый стол» в рамках Международной научной конференции «Интеграция как инструмент геополитики», Белград, 26 ноября 2024 года. – Белград: Институт политических исследований, 2025. – С. 27–42.
19. Шевченко К. В. «Только славянство нам может помочь...» чехи и лужицкие сербы как жертвы политики третьего рейха / К. В. Шевченко // Геноцид славянских народов в XX веке : Сборник научных материалов международной научной конференции, Белград, 26–27 мая 2025 года. – Белград: Институт политических исследований, 2025. – С. 353–374.
20. Карнаухов Д. В. Память о "Волынской резне" в историографии и общественно-политическом дискурсе Польши / Д. Карнаухов // Геноцид славянских народов в XX веке: Сборник научных материалов международной научной конференции, Белград, 26–27 мая 2025 года. – Белград: Институт политических исследований, 2025. – С. 377–389.

ОБРАЗ РУКОВОДИТЕЛЕЙ НКВД И РУКОВОДИТЕЛЕЙ КОМИНТЕРНА В ПИСЬМАХ ГЕРМАНСКОГО ПОСЛА У. ФОН БРОКДОРФ-РАНЦАУ В УСЛОВИЯХ РУРСКОГО КРИЗИСА

И. М. Шапкина

**Челябинский государственный университет,
г. Челябинск, i.m.shapkina@mail.ru**

Научный руководитель: Ражев А. В., к.и.н., доцент

Статья посвящена проблеме восприятия советского руководства германским послом в Москве У. фон Брокдорф-Ранцау в период острого кризиса 1923 г. Автор проводит системный анализ, вычлняя ключевые компоненты образа советского руководства (отношение к личности Г.В. Чичерина, М.М. Литвинова, Л.Д. Троцкого, Г.Е. Зиновьева и Э.М. Скланского, оценка внутривнутриполитической стабильности СССР, мотивов и целей советской внешней политики). Автор показывает, как кризис в Руре повлиял на тон, содержание и оценки У. Брокдорф-Ранцау.

The article is devoted to the problem of the perception of the Soviet leadership by the German ambassador in Moscow, U. von Brockdorff-Rantzau, during the acute crisis of 1923. The author conducts a systematic analysis, identifying the key components of the image of the Soviet leadership — the attitude towards the personalities of G. V. Chicherin, M. M. Litvinov, L. D. Trotsky, G. E. Zinoviev, and E. M. Sklyansky, as well as the assessment of the USSR's domestic political stability, and the motives and goals of Soviet foreign policy. The article demonstrates how the Ruhr crisis influenced the tone, content, and assessments of U. von Brockdorff-Rantzau.

Актуальность выбранной темы доклада заключается в использовании теоретико-методологической основы международных отношений для анализа событий, а именно теории реализма. Если в исторических исследованиях рассматриваются межгосударственные отношения в целом, то в рамках данной теории изучается взаимодействие конкретных участников происходящих событий, чтобы выяснить кто и как принимал решения.

Цель исследования – составить образ ведущих советских дипломатов и руководителей Коминтерна на основе переписки германского посла.

В условиях нестабильности 1923 г. Германия как никогда была заинтересована сотрудничестве с Советским Союзом, чтобы в случае нападения на нее Франции Германия смогла дать ей отпор [9]. Посол Германии в СССР Ульрих фон Брокдорф-Ранцау был вынужден вести двойную игру. С одной стороны, он должен был поддерживать тесные дружественные связи с Советской Россией, установившиеся после заключения Рапалльского договора, а с другой, стремиться не допустить

франко-русского сближения [1]. Огромная роль посла заключалась еще и в том, что на основе его донесений рейхсканцлер Германии В. Куно, а с сентября 1923 г. Г. Штресман определяли внешнеполитический курс Германии.

Брокдорф-Ранцау считал Г.В. Чичерина одним из немногих в советском руководстве, кто мыслил категориями «государственных интересов», а не только мировой революцией [8]. С ним можно говорить на одном языке, что подразумевает не только немецкий и французский языки, на которых они общались, но и схожую культурную, и интеллектуальную общность. До самой своей смерти в 1928 г. между У. Брокдорф-Ранцау и Г.В. Чичериным сохранялись теплые дружественные отношения.

Взаимоотношения с заместителем наркома по иностранным делам М.М. Литвиновым кардинально отличались. Они были напряженными, недоверчивыми, носили прагматичный характер. Несмотря на всю враждебность, Брокдорф-Ранцау признавал, что Литвинов был тем человеком, с которым можно и нужно вести дела, так как он представлял «прагматичное» крыло в советском руководстве [2]. С ним все-таки можно разговаривать, в отличие от радикалов из Коминтерна.

Г.Е. Зиновьев в глазах германского посла представлен как раз радикалом из Коминтерна. Посол считал, что Зиновьев готов пожертвовать тесными отношениями между СССР и Германией ради мировой революции [3]. Деятельность Коминтерна, которую курировал Зиновьев, постоянно подрывала, по мнению посла, стабильность Веймарской республики [4].

Отношения с Л.Д. Троцким, занимавшим в то время пост наркома по военно-морским делам, были холодными, но уважительными. Брокдорф-Ранцау видел в Троцком одного из ключевых и самых дееспособных лидеров Советской России. Посол неоднократно подчеркивал в своих письмах, что в отличие от идеологических дискуссий с Зиновьевым, Троцкий говорил с ним на языке Realpolitik, отодвигая идеологические противоречия на второй план [5]. У. Брокдорф-Ранцау относился к военному с большим уважением и видел в нем важного партнера для реализации военных и дипломатических интересов Германии в России, а также прагматичного политика, с которым можно вести дела на взаимовыгодной основе [6].

В письмах посла особый интерес представляет его беседа с ближайшим соратником Л.Д. Троцкого Э.М. Скиянским в апреле 1923 г. по поводу поставок немецкого вооружения в Москву. После напряженной беседы У. Брокдорф-Ранцау в своем донесении в Берлин

назвал Э.М. Склянского «типичным большевиком», с которым невозможно иметь дело [7].

Проведенный анализ писем посла позволяет сформировать образ руководителей НКВД и Коминтерна в контексте событий Рурского кризиса. Если с советскими дипломатами в лице Г.В. Чичерина и М.М. Литвинова можно договориться, то с представителями Коминтерна, а именно, с Л.Д. Троцким, Г.Е. Зиновьевым и Э.М. Склянским постоянно возникали трудности. Противоречия, существовавшие между советским руководством, серьезно осложняли деятельность посла, которая заключалась в определении позиции Германии по отношению к СССР. В то же время, несмотря на кардинальное различие политических режимов У. Брокдорф-Ранцау был убежден, что Германия и Россия смогут благодаря друг другу восстановить свое бывшее могущество.

Литература

1. Akten zur deutschen auswärtigen Politik 1918-1945. [aus dem Arch. des Auswärtigen Amts]. Ser. A: 1918-1925. Bd. 7, 1. Januar bis 31. März 1923 / Ausw. der Dok.: John P. Fox [et al.]; ed. Bearb.: Hans-Georg Fleck, Roland Thimme. 1988. – Dok. №109, S. 304-305.

2. ADAP, Bd. 7, Dok. №85, S. 189.

3. ADAP, Bd. 7, Dok. № 206, S. 565-568.

4. ADAP, Bd. 7, Dok. №206, S. 567.

5. ADAP, Bd. 6, Dok. №181, S. 375.

6. ADAP, Bd. 9, Dok. №59, S. 204-209.

7. ADAP, Bd. 7, Dok. № 215, S. 587-588.

8. Хавкин Б.Л. Граф Ранцау и Дух Рапалло. / Б.Л. Хавкин // Независимое военное обозрение [Электронный ресурс]: Независимая газета, 09.12.2021. – URL: [https://nvo.ng.ru/history/2021-12-09/14_1169_history.html] (дата обращения 22.10.2025).

9. Шапкина И. М. Советско-германские отношения в условиях Рурского кризиса в оценках У. фон Брокдорфа-Ранцау. / И.М. Шапкина. // Российский совет по международным делам [Электронный ресурс], 25.08.2025. – URL: [<https://russiancouncil.ru/blogs/irina-shapkina/sovetskogermanskietochnosheniya-v-usloviyakh-rurskogo-krizisa-v-otsenka/>] (дата обращения 22.10.2025).

**ПРОБЛЕМА СИНТЕЗА ТЕОРИЙ
ГОСУДАРСТВООБРАЗОВАНИЯ И ДЕМОКРАТИИ В РАБОТАХ
Ч. ТИЛЛИ.**

Н. О. Иощенко

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, ioshhenko@corp.nstu.ru

Научный руководитель: Розов Н. С., д.ф.н., профессор

Доклад посвящен теме эволюции государства в макросоциологии Ч. Тилли. Сравниваются его ключевые работы по проблемам происхождения государства и развития демократии. Предпринимается попытка восполнить теоретический пробел и установить связь между двумя теориями, затрагивающими вопросы государственности и демократизации, как следствия взаимодействия социальных сил и факторов.

This paper explores the evolution of the state in Charles Tilly's macrosociology. It compares his key works on the origins of the state and the development of democracy. It attempts to fill a theoretical gap and establish a connection between two theories addressing issues of statehood and democratization as a consequence of the interaction of social forces and factors.

Для науки и философии проблемы происхождения государства и демократии стали одними из основополагающих. При этом отметим, что разработка, концептуализация, теоретизация и решение этих фундаментальных проблем зачастую происходит оторвано друг от друга как тематически, так методологически. Результатом этого оказывается то, что теории происхождения государства и теории демократии нередко оказываются изолированными друг от друга, строящимися на разных постулатах и от этого с трудом синтезирующимися друг с другом.

Известный американский макросоциолог Чарльз Тилли в разное время занимался обеими проблемами. В своей статье “Война и строительство государства как организованная преступность” он пытается создать свою теорию происхождения государства, используя метафору рэкета как охранной услуги, которая навязывается населению формирующимся государством. Ссылаясь на европейский исторический опыт, Тилли утверждает, что современные государства по своему поведению больше похожи на бандита-рэкетира. Автор признает метафоричность своей аналогии и, тем не менее, по его мнению, она больше соответствует фактам, нежели философская концепция

общественного договора в духе Локка, Гоббса, Руссо. Хотя Тилли не отрицает, что легитимность различает собственно преступные организации и государства, однако, согласно его концепции, разграничение законного / незаконного насилия и принуждения носит нечеткий и изменчивый характер, а социально-исторические корни у государства и организованной преступности общие.

В свое позднее труде “Демократия” Чарльз Тилли вновь возвращается к определению места организованной преступности, хотя этот вопрос находился на периферии его научных интересов. Главной целью Тилли было показать, что демократизация не представляет собой строго прогрессивного линейного процесса и в зависимости от исторического контекста в одном и том же государстве демократизация может резко сменяться дедемократизацией и наоборот. Одним из факторов этой перемены является вовлеченность внутренних автономных центров власти (феодалы, магнаты, корпорации, банды) в публичную политику. Чем больше эта вовлеченность, тем сильнее выражается тренд на демократизацию.

Внутри тех государств, которые Тилли относит к слабым, согласно его теории демократии, функционируют особые автономные центры власти в виде полулегальных и нелегальных политических акторов, чье существование и противостояние государству провоцирует рост насилия и преступности.

Уровень безопасности низок, спрос на охранные услуги высок, а легитимность недостаточна. Цена и качество охранных услуг невелики, отказаться от них невозможно, однако с ростом потенциала и демократичности государства у населения появляется возможность заключить подобие общественного договора, который не формирует государство, но институализирует и легализует рычаги воздействия населения на власть, постепенно превращая их в полноценный субъект политического процесса.

Литература:

1. Тилли Ч. Демократия. – М.: Институт общественного проектирования. 2007. – 264 с.
2. Tilly C. War Making and State Making as Organized Crime // Bringing the State Back in – Cambridge: Cambridge University Press, 1985. – P. 169-191.

ОСМЫСЛЕНИЕ ФЕНОМЕНА ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЯПОНСКОМ МЕДИА ЭПОХИ СЁВА НА ПРИМЕРЕ СЕРИАЛА «РОБОТ-ДЕТЕКТИВ»

Д. Л. Деркач

Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, danil_derkach@mail.ru

В статье рассматривается специфика художественных приёмов и решений, затрагивающих проблему искусственного интеллекта в японском сериале «Робот-детектив» в жанре токусацу. Обсуждается образ протагониста как обладателя индивидуальности и способности к независимому мышлению.

The article considers the specifics of artistic methods and choices that address the problem of artificial intelligence used in the japanese tokusatsu series "Robot Detective". The protagonist's image as a possessor of individuality and independent thought is discussed.

Условный жанр кинематографа «токусацу», возникший в Японии в 1950-1960-е годы, включает в себя один ключевой, традиционно сохранившийся и в современных его представителях элемент – обильное использование практических спецэффектов: начиная от ростовых костюмов и миниатюрных диорам городов и заканчивая пиротехникой [3]. Другим заметным аспектом является фантастическая направленность данных кинопроизведений: спецэффекты сопровождают сказочные, фэнтезийные и научно-фантастические истории. На фоне данных особенностей, жанр стал площадкой, где вопросы человеческой природы, взаимодействия человека и технологий быстро нашли своё отражение. Наконец, ещё один часто встречающийся, но не неотъемлемо важный аспект – мотив супергероики, нередко используемый в сюжетах: протагонист, как правило при помощи какого-либо устройства, высвобождает внутреннюю силу, теряет человеческое обличье, взамен получая удивительные силы («Ультрамен» (1966 г.), «Наездник в маске» (1971 г.)) [5].

Телесериал «Робот-детектив» (1973 г.) выделяется тем, что его главный герой – робот по имени Кей – является не наделённым сверхспособностями человеком или киборгом, но полностью механическим созданием. В отличие от многих других героев жанра, он не обладает ни человеческой внешностью, ни способностью под неё маскироваться, но при этом, большую часть экранного времени Кей носит повседневную человеческую одежду. Данная художественная стратегия формирует образ ИИ, в котором отсутствие близкого нам

облика сочетается с выраженной эмоциональностью, чуткостью поведения. Это также отсылает к мысли А. Тьюринга о том, что «вряд ли имеет смысл стараться придать «мыслящей машине» большее сходство с человеком одевая её в... искусственную плоть» [6], ведь ключевым фактором в данном вопросе является не внешность, а внутреннее содержание.

Кей существует в обществе, которое ещё не совсем понимает, как к нему относиться: с одной стороны, робот является важным его членом, полноценным и полезным полицейским следователем, успешно выполняющим данные ему задачи; с другой, его доводы и предположения регулярно подвергаются сомнениям со стороны более авторитетного консервативного офицера Сибы. Недоверие персонажа перекликается с тем, о чем позднее будет рассуждать Дж. Сёрл: машина может иметь «синтаксис», но его «семантика» остаётся под вопросом, т.е. искусственный интеллект, согласно мнению специалиста, выполняет задачи, не понимая их сущности [9].

Дочери офицера, напротив, интересуются роботом, беспокоятся о его переживаниях и уважают его право на автономию. Молодой напарник Сибы же проходит путь от сомнения к принятию: хоть изначально и настроенный благосклонно, некоторые проблемы он всё же не готов доверить искусственному сознанию, однако со временем признаёт Кея как полноценного напарника. В данных взаимодействиях можно проследить метафору сосуществования человека и ИИ в рамках общего морального ландшафта и потенциальные этические проблемы включения достижений технологического прогресса в обиход [2].

Невозможно не упомянуть и повторяющийся мотив зависимости героя как рукотворного создания от человечества. На протяжении всего сериала Кей испытывает приступы ностальгии и меланхолии в связи с разлукой со своей создательницей, называемой «Матерью». Думая о ней, робот задаётся вопросами своего предназначения, смысла существования и борьбы. Несколько раз Кей даже оказывается критически повреждён в схватках с антагонистами, и единственный действенный способ исцеления для него – возвращение к «Матери». Будучи продуктом человеческой деятельности, искусственный интеллект оказывается привязанным инфраструктурам, поддерживающим его функциональность, а его ранее представленная автономность и субъектность отображаются ограниченными. Человек «выполняет функцию неизменного изобретателя и координатора» технических объектов вокруг него [5].

Впрочем, тут необходимо подчеркнуть аспект, который, строго говоря, следовало рассмотреть ранее в разделе художественной

стратегии выстраивания образа протагониста, однако его образное значение допускает упоминание и на данном этапе. В противовес большинству героев жанра токусацу, раскрытие силы которых сопровождается трансформацией в новый облик во время боя, Кей использует противоположный жест – он не «надевает» метафорическую и буквальную маску героя, а сбрасывает с себя повседневную человеческую одежду, которая частично скрывает его механическую природу. Это может быть прочитано как утверждение внутреннего источника силы, не нуждающегося в стороннем принятии или сокрытии. В совокупности с описанным выше мотивом зависимости, это также соотносится с идеями Ж. Симондона о том, что технология должна не быть полностью автоматизированной и автономной, чтобы сохранять способность воспринимать новую информацию, быть адаптивной и эффективной [10].

Фабула произведения достаточно проста: Кей и два его напарника-следователя раскрывают преступления, за которыми всякий раз стоят роботы из преступной организации «BAD», и уничтожают её в конце. В простой на первый взгляд истории можно отметить два показательных и взаимосвязанных наблюдения, отражающих видение авторами проблемы использования искусственного интеллекта.

Первое – это противостояние Кея и роботов-преступников. Будучи, в сущности, братьями, они оказываются на прямо противоположных относительно друг друга сторонах закона и морали из-за одного ключевого различия – воли и намерений их создателей. Вследствие этого конфликта, возникает вопрос свободы воли искусственного интеллекта, того, способен ли он развиваться и принимать решения независимо. Ответить на эту дилемму сериал старается на протяжении всего хронометража, показывая эмпатичность Кея, а также его способность и потребность к саморефлексии – с определённого момента он начинает вести дневник, в котором делится своими переживаниями [8].

Роботы-антагонисты же предстают однозначными злодеями, что не гнушаются лишить человека жизни, если того требует хозяин. Как и большинству противников в жанре, им присуща не только безжалостность, но и садизм, получение удовольствия от причинения вреда человечеству.

Тем ярче на фоне общего фокуса на протагонисте выделяется короткая сюжетная арка Рин - робота-диверсантки «BAD», полностью неотличимой от человека. Принятое ей решение спасти Кея, пожертвовав собой, окончательно подводит нас к выводу о том, что в мире сериала даже искусственный интеллект способен развить эмпатию, наблюдая за окружающей их реальностью и обучаясь [7]. Именно в связи с тем, что

протагонист спас Рин, она смогла осознать ценность жизни (как человека, так и робота), важность сострадания и взаимовыручки. В отличие от остальных антагонистов, заранее заданные параметры не управляют ей полностью; персонаж возвышается над ограничениями, заложенными в неё создателем, становясь в некотором роде воплощением независимости ИИ от хозяев.

Второе, пусть и более очевидное наблюдение – это источник появления искусственного интеллекта в сериале, коим является, конечно же, интеллект человеческий. В мире «Робота-детектива» две противоборствующих стороны роботов были сотворены братом и сестрой, что символично отсылает нас к дуальности человека и возвращает к теме зависимости искусственного интеллекта от его воли [1] [4].

Таким образом, сериал «Робот-детектив» демонстрирует своеобразное осмысление феномена искусственного интеллекта, которое следует учитывать в историческом контексте. Вторая половина XX века – эпоха технологического роста, сопровождаемая как практическими результатами научных открытий, так и развитием мысли в этой области технологий, автоматизации и компьютеризации. На этом фоне отношение к идее искусственного интеллекта сочетало в себе надежду на светлое будущее, полное новых возможностей, и неопределенность, непредсказуемость новых переменных. «Робот-детектив» – один из многих ответов на культурный запрос, возникший в прошлом веке и не теряющий актуальности по сей день.

Литература:

1. Адорно Т. В. Проблемы философии морали // М.: Республика, 2000. - 239 с.
2. Железнов А. С. Мораль искусственного интеллекта: перспективы философского осмысления. // Философско-литературный журнал «Логос», 2021. Т.31 №6. С. 95-122.
3. Катасонова Е.Л. Японцы в реальном и виртуальном мирах: очерки современной японской массовой культуры / Е.Л. Катасонова; Ин-т востоковедения РАН. – М.: Восточная литература, 2012. 357 с.
4. Куликов Д. К. Особенности мышления, или зеркало самосознания для искусственного интеллекта // Инженерный вестник Дона, 2014. №4, ч.2.
5. Тапилина К. Г. Жанр токусацу как особенность японской культуры // Terra Aestheticae. Теоретический журнал Российского эстетического сообщества. 2022. №1 (9). С. 168–179.

6. Тьюринг А. Вычислительные машины и разум // М.: Издательство АСТ., 2018. – 128 с.
7. Шляпников В. В. Искусственный интеллект: эмпатия и подотчетность // Общество. Среда. Развитие. – 2022, №3. – С. 100-103.
8. Kurzweil R. The Nature of Consciousness / R. Kurzweil. New York: SpringerVerlag, 2010. Vol. 85. P. 56-89. (Psychology of Consciousness). 34 p.
9. Searle J. R. Minds, brains and programs // Behavioral Sciences. – 1980. – № 3. – P. 415-431.
10. Simondon G. On the Mode of Existence of Technical Objects // University of Western Ontario, 1980. Simondon G. On the Mode of Existence of Technical Objects. – 72 p.

ПРОБЛЕМА ВОСПРИЯТИЯ РЕАЛЬНОСТИ

О. О. Лопатко

Новосибирский государственный технический университет
Научный руководитель: Новоселов В. Г., канд. филос. наук

Статья поднимает философские вопросы о природе сознания, реальности, сна и времени, предлагая усомниться в подлинности привычного мира и собственного «я». Автор связывает ограниченность человеческого восприятия с возможным существованием иных форм бытия и подчёркивает ценность созерцательного мышления. В качестве вывода утверждается, что отказ от спешки и навязанных ритмов приближает человека к осознанной жизни и раскрывает различие между конечностью тела и бессмертием души.

The article raises philosophical questions about the nature of consciousness, reality, sleep, and time, inviting the reader to doubt the authenticity of the familiar world and the self. The author connects the limitations of human perception with the possible existence of other forms of being and emphasizes the value of contemplative thinking. In conclusion, it is argued that abandoning haste and imposed rhythms brings a person closer to conscious living and reveals the distinction between the mortality of the body and the immortality of the soul.

Вы когда-нибудь задумывались, почему мы спим именно ночью? Кто строил в нас этот механизм циркадных ритмов? Может, кому-то выгодна наша инертность? Что, если выйти за эти рамки? Вдруг отражение наших страхов кроется в иной форме бытия и, преодолев грань привычного нам состояния, мы способны сделать скачок наших возможностей? Некоторые люди отмечают свою повышенную активность именно в ночное время суток.

Почему мы притягиваем к себе то, чего боимся или же взять те же наши желания? Мозг не отличает реальность от воображения. Мало того, наш мозг да-да, именно он видит 1% всего сектора света. Приблизительно такую же идею отмечал и сам Платон в своей Идеи пещеры. Люди привыкли к тому, что вещи вокруг – это и есть вся наша реальность. Но тут возникает вопрос: а только ли эти существующие для человека вещи находятся рядом с ним? Отсюда можно сделать вывод, что вполне вероятные существа ночью – это отражение ограниченности человеческого зрения. Как говорил Невилл Годдард: «Наша реальность начинается с головы, а материальный мир – это воспроизведение и результат нашей реальности. Почему во снах мы способны принимать любой облик? Видеть себя от третьего лица? Здесь появляется вопрос: а точно ли мы – это истинные мы? Управляет ли кто-то нашим существованием? Или мы вовсе чья-то фантазия? Впрочем, погодите, вы уверены, что всё наше бытие – это реальная жизнь, а не предписанный сценарий, который мы смотрим, как киноплёнку на прожекторе, после своего существования? Может, нас Бог готовит в этой жизни к другой, которую как раз таки мы и должны прожить. Чжуан-цзы задается таким же вопросом. Он выявил для себя тот самый парадокс: То ли я человек, которому только что снилось, что я бабочка, то ли я бабочка, которой снится, что она человек? А ведь это интересная мысль! И из его притчи можно вынести еще один насущный вопрос: почему порой у нас возникает чувство, будто с нами тот или иной уже происходил? Вы действительно убеждены, что это они и есть? Вы все перекладываете на некое дежавю, но никогда не задавались вопросом, взаправду ли это то самое дежавю? Может, это всё же ваше второе, третье или даже восьмое сознание, обгоняющее ваши эпизоды жизни в противоположной галактике уже на, так скажем, год?

Я провела свое наблюдение и выявила теорию долголетия. Секрет долгожительства – это отсутствие спешки. Философия требует размеренности, глубоких, вечных размышлений. Хочу обратить ваше внимание на продолжительность жизни известных философов: Демокрит – 90 лет, Платон – 81 год, Диоген – 91 год, Эпикур – 71 год, Бернар Ле Бовье де Фонтенель – 99 лет, Бертран Рассел – 97 лет, Мальдине Анри – 100 лет. Задайтесь вопросом, к чему я веду свои мысли? Что ж, давайте рассмотрим очень простой пример. Женщина, чей день расписан по минутам: отвести детей в садик, успеть на работу, приготовить ужин на всю семью, поддерживать чистоту в доме, вымыть гору посуды, а также погладить одежду мужа и детей. Подскажите, пожалуйста, видите ли вы здесь жизнь? Правильно, её здесь нет. На данном примере мы можем увидеть только режим выживания. Только вот к чему он? Неужели люди

осознанно соглашаются идти на такую жизнь? Жизнь нам дана, чтобы прожить ее в пусть и не всегда в полном, но наслаждении каждым своим моментом. Только представьте, насколько большая часть населения подчиняется навязанным нам стереотипам. Получается, когда у нас нет гонки за временем – мы становимся повелителями циркадных ритмов, изменяя восприятие реальности. Наша жизнь замедляется, а мы заземляемся, начиная проживать даже каждое действие. Следовательно, понятия времени в целом не существует, но есть бесконечность, выраженная через световое время. А значит, если душа бессмертна и входит в априорную форму разума как его неотъемлемая часть, то человеческое тело имеет границу времени. В тоже время как душа человека нет – она бессмертна.

Литература

1. Притча Чжуан-цзы — бабочка [Электронный ресурс] // Даосский Центр «Дао Дэ». — URL: <https://daode.ru/biblioteka/stati/pritcha-chжуан-цзы-бабочка/?ysclid=miakkj2pmy254720979> (дата обращения: 02.10.2025).
2. Что такое «Миф о пещере» Платона [Электронный ресурс] // Журнал «Правого Полушария Интроверта», artforintrovert.ru. — URL: <https://artforintrovert.ru/magazine/tpost/52zi0n2cel-chto-takoe-mif-o-peschere-platona> (дата обращения: 06.10.2025).
3. Невилл Годдард. Закон предположения [Электронный ресурс] // AndreyTsygankov.com. — URL: <https://andreytsygankov.com/ideal-metod/nevill-goddard-bible-law-of-assumption-russian/?ysclid=miakmiaal645759463> (дата обращения: 09.10.2025).
4. Толкование сновидений / Зигмунд Фрейд; пер. с нем. Я. Когана. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2024. – 448 с.

ФОТОГРАФИЯ КАК МАСШТАБНЫЙ СОБЛАЗН НАШЕГО ВРЕМЕНИ

Г. Р. Есиков

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, e-mail: glebesikov@gmail.com

Научный руководитель: Сандакова Л. Б., к.филос.н.

В статье рассматривается негативный аспект диалектической связи человека и техники на примере технологии фотографии. Выделяются два ключевых процесса негативации – массовизация и коммодификация. Их взаимное

усиление в приложении к возможности изображений фиксировать как существующее, так и несуществующее, порождает деструктивные для культуры способы использования технологии. Выдвинуты предположения о возможности минимизации злоупотребления технологией фотографии.

The article examines the negative aspect of the dialectical relationship between humans and technology, using photography as an example. It identifies two key processes of negativization — massification and commodification. Their mutual reinforcement, applied to the ability of images to capture both the existing and the non-existent, gives rise to culturally destructive ways of using this technology. Suggestions are made regarding the possibility of minimizing the misuse of photographic technology.

Исследователи техники и критики капиталистического наращивания технологизации общества давно отмечают, что человек попал под власть технологий. «Все обольщение, и ничего, кроме обольщения» [3, с. 152] - утверждает Жан Бодрийяр в одной из своих книг 1998 года. И, думается, это довольно точное описание нашего современного общества: постоянно обновляющиеся технологии, призванные нам служить, как будто соблазняют нас своими возможностями, отдаляя нас от реальности и опустошая наш мир. Например, Джон Нейсбит, исследователь трендов общественного сознания, отмечает: «Шум этих технологических достижений — как буквальный, так и фигуральный — способен изолировать людей друг от друга, от природы, и от самих себя. Технология может создать физическое и эмоциональное отчуждение и отвлечь нас от нашей собственной жизни» [5, с. 35]. Нейсбит показывает в своей работе, что технологический прогресс теперь не находится под нашим контролем, напротив, люди попали под власть технологий и постепенно утрачивают под этой властью подлинность человеческого бытия. В какой степени этот процесс обусловлен собственно технологиями, или же проблема в самом человеке? Взаимодействие человека с технологиями или посредством технологий — всегда имеет две стороны: если есть соблазнение, то есть и тот, кто готов соблазниться, если есть власть, то должен быть и тот, кто готов подчиниться. В данной работе рассматривается диалектика соблазнения на примере фотографии — технологии работы с изображениями.

Путь «писем света», как буквально перевел с древнегреческого слово «фотография» Ж.Бодрийяр, начинается с камеры-обскуры, которую использовали еще художники эпохи Возрождения. Технологизация получения изображений с помощью света началась в первой половине 19 века. Не только совершенствование технологии, но и сам процесс создания фотоизображений требовал поначалу специальных знаний и усилий. Например, первый фотоснимок был получен Н. Ньепсом по

созданному им самим методу гелиографии (1822 г.), и экспозиция этого фотоснимка составила около 8 часов (до нашего времени дошло лишь изображение 1826 года – «Вид из окна в Ле Гра») [4]. Изобретение Луи Дагера, которое он в 1939 году передал в общественное достояние, позволило получать относительно быстро достаточно качественные, но нетиражируемые, уникальные фотоизображения. Технология нашла своих потребителей в журналистике, в науке, в искусстве, в документировании жизни (семейные альбомы) [4]. Возможность фотографии точно фиксировать состояние реальности в некоторый краткий промежуток времени, свидетельствовать об уже прошедшем, случившемся, востребована человеком модерна, осознающим себя в потоке изменений.

С изобретением печатной фотографии, дававшей возможность тиражирования, «письмо света» становится массовой технологией и приобретает множество культурных значений: инструмент наблюдения и эксперимента в исследованиях (биология, антропология, история и др.), средство коммуникации (медиа), форма творчества и самовыражения, способ коммодификации памяти и т.д. Массовизация технологии означает снижение порога доступности и критериев качества. Теперь каждый желающий может воспользоваться благом инженерной мысли в своих целях, достаточно лишь приобрести необходимые технологические приспособления и освоить ряд приемов, чтобы решать какие-то задачи, связанные с возможностью «фиксировать момент». И, как отмечает один из первых исследователей фотографии В.Беньямин, фотоизображения постепенно утрачивают «ауру» [2]. Если раньше они хранили в себе глубину и весь спектр эмоций, который испытывал «фотографируемый», то сейчас – утратили искренность, «волшебство» момента, превратились в обыденный поток фрагментов действительности, не имеющих особого смысла: среди десяти фотографий вспомнишь только об одной. Во многом это связано с изменением самого процесса. На заре фотографии это была целая церемония: фотографы подготавливали место, настраивали оборудование, «виновники фотосессии» выбирали день, готовились (искали костюмы), ждали, предвкушая событие как значимое, вместе стояли неподвижно с застывшей улыбкой на лице, в ожидании заветного щелчка камеры, а после, спустя некоторое время, получали желанные фотографии. Вся эта последовательность событий фиксируется в головах людей на долгое время, потому что есть контекст, эмоциональный отклик. Наверное, это и есть самое значимое для тех, кто будет разглядывать эту фотографию как свидетельство прошлого. Ведь не случайно Р. Барт в своем исследовании природы фотографии особым

образом обозначил сугубо личный эмоциональный смысл, вызываемый фотоизображением – «Punctum» [1].

Цифровизация фотографии и ее симбиоз с другими цифровыми технологиями стал еще одним знаковым поворотом в истории изображений: стирается грань между реальным и неральным. Возможны манипуляции с фотографиями в любом желаемом потребителем направлении: улучшение, ухудшение, наложение изображений... Можно не быть профессионалом, если нет нужных знаний (экспозиция, выдержка, чувствительность к свету (ISO) и т д) – не беда, все сделает за пользователя сама «умная» техника – телефон, в котором есть базовые настройки, либо фотоаппарат, в котором предустановлены нужные настройки для определенных фотографий (пейзаж, портрет и т д). Сегодня наши телефоны и фотоаппараты заполнены «мусорными» изображениями, о которых мы даже и не вспоминаем. У этих фотографий нет контекста, эмоционального отклика, глубокой связи с нашей жизнью.

Массовизация технологии неразрывно связана с ее коммодификацией – она все больше приобретает характеристики товара, используя свою двойственную возможность: изображать реальность, или же представлять несуществующее как реальное. Апеллируя к человеческим влечениям, фотография может использоваться для манипуляций, извлечения прибыли и реализации преступных намерений. Мы уже привыкли к использованию фотоизображений в рекламной продукции, часто сомнительного этического содержания. Например, рекламный постер почти в каждом вагоне метро города Новосибирск с сексуализированной девушкой, зазывающей желающих заниматься спортом в фитнес-центр. Возникает вопрос, какого рода «любителей спорта» ожидает этот фитнес-центр? Не секрет также, что некоторые девушки в поисках легкого заработка прибегают к продаже своих интимных фотографий, и это пользуется спросом. Фотографии используются для манипуляции желаниями, обмана, шантажа, психологического насилия, подделки документов. Кажется, технология чувствительна ко всем человеческим порокам, соблазняя в доступной их реализации.

Чем глубже, основательнее внедряется технология фотографии в нашу жизнь (верификация по фотографии, сканы документов, фото в паспорте), тем более значительным рискам мы подвергаемся. Принимая большую привлекательность доступной технологии получения изображений, можем ли мы предпринять какие-то действия, чтобы ее использование приобрело содержательный и этически состоятельный характер? Полагаем, что необходимо не только обращать внимание на проблему, но и продумать шаги по формированию культуры фотографии

и более защищенных от манипуляций инструментов использования фотографий. Например, в образовательном процессе следует обращать внимание на визуальный характер современной культуры и разработать педагогические приемы, способствующие освоению этической и эстетической нормативности использования технологии фотографии. При использовании фотографий как документов необходимо обезопасить данную сферу, например, посредством дополнительной проверки на подлинность, в цифровых инструментах - специальными «вводными знаками». Со стороны разработки важно обеспечить распознавание изменений, вносимых пользователем в фотографию (метка «изменено» в каком-либо из приложений, которая будет видна всем пользователям точно так же, как свойства «дата изменения» или «ранние действия»). Самые простые шаги для смены нашей парадигмы использования технологии – это приучать своих родных и близких не к бездумным созданиям снимков, а к продуманным, осмысленным фотографиям, которые соберут в себе все: от эмоции до значения.

Литература:

1. Барт Р. *Camera lucida. Комментарий к фотографии* / Ролан Барт; пер. с фр., послесл. и коммент. Михаила Рыклина. - М.: ООО «Ад Маргинем Пресс», 2011. - 272 с.: фот.
2. Беньямин В. *Краткая история фотографии* / Вальтер Беньямин; [перевод с немецкого и примечания: Сергей Ромашко]. - М.: Ад Маргинем Пресс, сор. 2017. - 165 с.
3. Бодрийяр Ж. *Соблазн*. ООО «Ад Маргинем Пресс», Москва, 2000 -152 с.
4. Кондратова О. *История фотографии: 20 первых фото в мире* [Электронный ресурс]. - URL: <https://skillbox.ru/media/design/first-photos-in-history/> (дата обращения 01.12.25).
5. Нейсбит Дж. *Высокая технология, глубокая гуманность: Технологии и наши поиски смысла* / Джон Нейсбит при участии Наны Нейсбит и Дугласа Филипса; пер. с англ. А.Н. Анваера. - М.: АСТ: Трайнткнига, 2005. – 381.

ЧЕЛОВЕК И ДЕМОКРАТИЧЕСКИЕ ИНСТИТУТЫ ОБЩЕСТВА В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

Р. Т. Мифтахутдинов

**Новосибирский государственный университет
экономики и управления «НИНХ»,
г. Новосибирск, r.t.miftahutdinov@edu.nsuem.ru**

Научный руководитель: Донских О. А., д.филос.наук, проф

Предмет исследования - место человека в системе политических отношений в эпоху цифровизации. Объект исследования - эволюция демократических институтов общества под воздействием цифровизации. Автор рассматривает такие аспекты, как постепенный перенос функционирования демократических институтов в виртуальный, цифровой мир, когда мир цифры начинает занимать более важное место, чем политическая конкуренция в мире реальном; а также проблему последствий применений технологий искусственного интеллекта для самостоятельного, осознанного принятия решений человеком.

The subject of the study is the place of the individual in the system of political relations in the era of digitalisation. The object of the study is the evolution of democratic institutions in society under the influence of digitalisation. The author considers such aspects as the gradual transfer of the functioning of democratic institutions to the virtual, digital world, when the digital world begins to occupy a more important place than political competition in the real world; as well as the problem of the consequences of the application of artificial intelligence technologies for independent, conscious decision-making by humans.

Цифровизация – неотъемлемая часть нашего времени. Она охватила все стороны жизнедеятельности современного общества: экономическую, социальную, духовную, политическую. Современное общество радикально меняется. Меняются социальные связи между индивидами и социальными группами, а следовательно, и сами общественные отношения. Всё это является результатом длительного развития в условиях научно-технической революции, начавшейся во второй половине XX века. Но существенное влияние в вышеуказанные процессы привнесла цифровизация.

Политика является одной из важнейших сфер жизнедеятельности общества, выполняющая управляющую роль общественными процессами, а органы государственной власти выполняют функции координации интересов различных социальных групп.

Развитие цифровых технологий с неизбежностью распространяется и в сферу политических отношений. Так как политика связана с таким чувствительным для человека вопросом, как власть, вопрос степени

проникновения в политико-властные отношения является важным. Проникновение цифровых технологий в политическую сферу с неизбежностью влияет на особенности политической системы, со всей остротой поднимает вопрос дальнейшего существования демократических институтов. Поскольку центральным звеном любой политической системы является человек, то указанные выше изменения обязательно отражаются на его политической субъектности. Сохранение за человеком способности продолжать оставаться субъектом политики является одной из важнейших проблем современного этапа развития государств. Это напрямую затрагивает и аспект существования и сохранения демократических институтов.

Объект исследования – особенности развития политической системы общества в условиях цифровизации.

Целью является определение места человека как субъекта политики в условиях цифровизации.

Развитие цифровых технологий на современном этапе связано с развитием сети Интернет. Важнейшим способом коммуникаций между людьми стали социальные сети. Они превратились из средств коммуникации между людьми на современном этапе также и в агрегаторы новостей. Фактически социальные сети стали вытеснять традиционные СМИ.

На протяжении последних 20 лет социальные сети активно использовались в политических процессах по всему миру (так называемые «цветные революции»).

В последние годы все более значительную роль в общественных процессах занимает так называемый «искусственный интеллект».

«Искусственный интеллект» (далее ИИ) - свойство интеллектуальных систем выполнять творческие функции, которые традиционно считаются прерогативой человека. Интеллектуальная система, в свою очередь – это техническая или программная система, способная решать задачи, принадлежащие конкретной предметной области, знания о которой хранятся в памяти такой системы [5, с.38, 75]. В современном мире сфера внедрения ИИ охватывает практически все сферы жизнедеятельности человека и общества. ИИ начинает внедряться и в сферу политики. Сразу несколько стран заявили о включении ИИ в сферу государственного управления [2].

В связи с этим постепенно складываются две точки зрения на перспективы ИИ в области управления общественными процессами, условно сохранение демократии и ограничение ИИ и технократизм, т.к. люди ошибаются и их цели часто могут быть ошибочными [10].

Человек как субъект политических отношений становится частью новой реальности, складывающейся под воздействием цифровой трансформации. Разница между «онлайн» и «оффлайн» постепенно стирается. Упомянутые выше социальные сети опутывают словно спрут человека, становясь его компаньоном. Социальные сети – это и средство общения, и агрегатор новостей. Социальные сети сегодня функционируют на основе мощнейших алгоритмов, в основе которых лежит ИИ. По мнению при помощи персонализированных алгоритмов, созданных при помощи ИИ социальных сетях создаются, своего рода «коконы», которые укрепляют существующие убеждения людей и ограничивают проникновение иных точек зрения, способных повлиять на взгляды людей. М. Кокельберг назвал «эхо-камерами». Всё это разделяет людей в информационных пузырях. Таким образом человеческое сообщество атомизируется и разъединяется [10].

Известен также скандал, разразившийся с британской консалтинговой компанией Cambridge Analytica, когда данные миллионов пользователей были собраны и проанализированы с целью влияния на их политические предпочтения [7].

Человек, как субъект политической жизни сталкивается, иногда сам того не подозревая, с манипуляциями информацией. И как результат оказывается лишенным возможности принимать осмысленные решения. По мнению Сэтра системы, созданные на основе ИИ «являются проблематичными, поскольку они могут влиять на политику и демократию, например, путем генерации неограниченного количества контента, направленного на изменение общественного мнения и восприятия, фейковых новостей и дипфейков» [11]. Как результат - становится практически не заметным. Происходит это по причине того, что политические силы, участвующие в конкурентной борьбе за голоса избирателей значительную часть своих ресурсов направляют именно на такую «работу» цифровых систем. И эти системы могут заниматься значительных размеров манипуляциями и влиять на расстановку политических сил.

В связи с вышеизложенным возникла проблема, требующая решения: или мы принимаем протекающие на наших глазах процессы в политической сфере как данность и пытаемся к этому приспособиться, или попытаемся что-то изменить? Очевидно, что процесс развития цифровых технологий зашел слишком далеко. Остановить развитие цифровизации человечество уже не способно.

В связи с этим следует обратить и на еще один, этический аспект. В цифровую эпоху человек имеет дело с электронными машинами, алгоритмами, программами, технологиями и т. п. суть их то, что они

неодушевлённые. Следовательно, в них не заложены границы допустимого, нет понимания что можно, а что нельзя, они не обладают такими человеческими категориями, как «добро» и «зло» и потому могут нанести непоправимый вред человеческим взаимоотношениям. Поскольку политика является сферой, осуществляющей управление обществом, то игнорирование этических сторон при использовании цифровых технологий приведёт рано или поздно к установлению той или иной формы тирании, в худшем варианте тоталитаризма. Без актуализации этической составляющей мы не сможем осмыслить одну из главных задач современной философии: поиск разумного компромисса, между развитием цифровизации, с одной стороны, и необходимостью сохранения контроля над самими технологиями.

Таким образом, подводя итог изложенному выше мы можем сделать следующие выводы. В условиях цифровизации человек постепенно теряет возможность быть субъектом политического действия. Демократические институты утрачивают прежнее значение и эволюционируют в несколько иное качество, оценку и понимание, которому еще предстоит дать.

Литература:

1. Гаджиев Х. А. Диалог власти и общества в цифровую эпоху // Наука. Культура. Общество. 2022. Т. 28, № 2. С. 81–97. DOI 10.19181/nko.2022.28.2.7. EDN BIBKLF.

2. ИИ выходит на государственный уровень: страны мира все больше доверяют управление машинам / [Электронный ресурс] // vc.ru: [сайт]. — URL: <https://vc.ru/ai/1781838-ii-vyhodit-na-gosudarstvennyi-uroven-strany-mira-vse-bolshe-doverayut-upravlenie-mashinam?ysclid=mia68q7l43559775259> (дата обращения: 22.11.2025).

3. Коньков А. Е. Цифровизация политики vs политика цифровизации // Вестник Санкт-Петербургского университета. Международные отношения. 2020. Т. 13. Вып. 1. С. 47–68. <https://doi.org/10/21638/spbu06.2020.104>.

4. Мальченков С. А., Сударев А. А. Цифровая демократия как новая форма народовластия: преимущества и недостатки [Электронный ресурс] // Огарёв-Online. 2023. №8 (193). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-demokratiya-kak-novaya-forma-narodovlastiya-preimuschestva-i-nedostatki> (дата обращения: 22.05.2024).

5. Толковый словарь по искусственному интеллекту / А.Н.Аверкин, М.Г.Гаазе-Рапопорт, Д.А.Поспелов —. — Москва: Радио и связь, 1992 — 256 с.

6. Фурс В. А. Влияние интернета и социальных сетей на устойчивость либеральных демократий // Известия Иркутского государственного университета. Серия Политология. Религиоведение. 2022. Т. 39. С. 37–45. <https://doi.org/10.26516/2073-3380.2022.39.37>

7. Черешнев Е. Беззащитные данные: как Facebook оказалась в центре самого большого скандала в истории / Евгений Черешнев [Электронный ресурс] // <https://www.forbes.ru>: [сайт]. — URL: <https://www.forbes.ru/tehnologii/358883-bezzashchitnye-dannye-kak-facebook-okazalas-v-centre-samogo-bolshogo-skandala-v?ysclid=mi7jsu3obd323074582> (дата обращения: 20.11.2025).

8. Kirchsclaeger, Peter G. Digital Transformation and Ethics. Ethical Considerations on the Robotization and Automation of Society and the Economy and the Use of Artificial Intelligence / Kirchsclaeger, Peter G. — Baden-Baden: Nomos, 2021 — 537 pp.

9. Manuel Castells. The Network Society. From Knowledge to Policy/ Castells Manuel. — Washington: Center for Transatlantic Relations, 2005 — 460 pp.

10. Mark Coeckelbergh. The Political Philosophy of AI. / Mark Coeckelbergh — Cambrige. — Polity Press, 2022 — 260 pp.

11. Mark Coeckelbergh, Henrik Skaug Sætra. Climate change and the political pathways of AI: The technocracy-democracy dilemma in light of artificial intelligence and human agency, Technology in Society, Volume 75, 2023,102406, ISSN 0160-791X, <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102406>.

МЫШЛЕНИЕ И СИСТЕМА: ФИЛОСОФСКИЙ ВЗГЛЯД

А. Ю. Железнякова

Новосибирский государственный педагогический университет,

г. Новосибирск, anngeliina_02lina@mail.ru

Научный руководитель: Волкова Е. Ф., канд. психол. наук, доцент

В тезисах, через призму трудов выдающихся философов, рассмотрены такие понятия как «мышление» и «система». На основе контент-анализа нами было выделено не только определение системного мышления, но и его структурные компоненты.

The theses, through the prism of the works of outstanding philosophers, examine such concepts as “thinking” and “system”. Based on content analysis, we identified not only the definition of systems thinking, but also its structural components.

Мыслительная деятельность является неотъемлемой частью нашего существования. Порой мы не задумываемся о потоках наших мыслей и как они переплетаются воедино, формируя наше мышление. Существует несколько типов мышления, которые находят своё отражение в каждом человеке в большей или меньшей степени проявления. Конечно, уровень мыслительной деятельности зависит от коэффициента интеллекта, но на тип проявления влияет окружающая среда, социальная составляющая и личностно-характерологические особенности индивида.

Следует начать с отражения понятия «мышление», опираясь на труды выдающихся философов, со времен античной философии. Парменид в диалоге с Сократом, Платон в диалоге «Государство» и Аристотель в трактате «О душе» впервые попытались описать и дать определение понятию «мышление».

Итак, исходя из диалога Парменида и Сократа мы можем проследить возникновение первых описаний мысли и мышления. Парменид задавался следующим вопросом «не обязательно ли для тебя думать, что каждая вещь состоит из мыслей и либо мыслит все, либо, хотя и является мыслью, лишена мышления?». Сократ, в процессе дискуссии полагал, что «не есть ли каждая из этих идей – мысль, и не надлежит ли ей возникать в другом каком-либо месте, а только в душе?» [8, с. 23]. Сократ отвергал рассмотрение блужданий мысли среди и около предметов видимых, а предлагал рассматривать то, что можно постигнуть исключительно разумом и признать за идеи [8, с. 28]. Таким образом, мысль не что иное как идея, возникающая не только около видимых предметов, но и путем постижения через разум. Мысль – непрерывное возникновение доводов относительно физических объектов или состояния души. При этом мы способны контролировать поток мыслей в какой-либо определенной области и с помощью волевых усилий управлять им.

Платон отмечает, что «Мнение относится к становлению, мышление — к сущности. И как сущность относится к становлению, так мышление — к мнению. А как мышление относится к мнению, так познание относится к вере, а рассуждение — к уподоблению» [7, с. 313]. Платон полагал, что познание направлено на существующее в бытие [7]. Таким образом, мышление, по Платону, является способом познания бытия и средством для осуществления размышлений. Под его философским утверждением, относительно нашей темы, мы будем понимать, что мышление является основой для становления мнения.

Аристотель в трактате «О душе» Аристотель склоняется к тому, что «мышление есть деятельность» [2, с. 293]. В этом же источнике он в определение «понимание» - «объединяет знание, рассудительность, и

истинное мнение и называет все это вместе то мышление, то постижение» [2, с. 388]. Также он сравнивает мышление с рисованием или начертанием и полагает, что «в мысли же присутствует нечто не определенное точной мерой, но лишь мыслимое как нечто определенное» [2, с. 390]. Мы можем сделать вывод о том, что мышление, по Аристотелю – знание, рассудительность и истинное мнение на пути к постижению определенной идеи, мысли.

Рене Декарт в своих рассуждениях рассматривал мышление через сомнение «знаю, что существую, а знаю я это, потому что сомневаюсь, или, иначе говоря, потому что мыслю» [5, с. 35]. Также он отождествлял два умозаключения «Я сомневаюсь, следовательно, я существую» и «Я мыслю, следовательно, я существую» [5, с. 38]. Рене Декарт описывал себя как вещь мыслящую, иначе говоря, он писал, что «я – ум (*mens*), дух (*animus*), интеллект, разум (*ratio*)» [5, с. 152]. Он полагал, что вещь мыслящая – это «нечто сомневающееся, понимающее, утверждающее, отрицающее, желающее, не желающее, а также обладающее воображением и чувствами» [5, с. 154]. Рене Декарт утверждал, что способность мыслить осуществляется «с помощью способности воображения и чувственного восприятия» [5, с. 214]. Под словом «мышление» он понимал «все то, что совершается в нас осознанно» [5, с. 257]. Таким образом, мышление – способность мыслить через сомнение, достигая понимания, приходя к утверждению, отрицанию, желанию или не желанию. В процессе мыслительной деятельности используются в основе чувства, ощущения и воображение.

Б. Спиноза полагал, что «чем более мыслящее существо может мыслить, тем более, по нашему представлению, имеет оно реальности или совершенства» [9, с. 67]. Под мышлением он подразумевал модус бесконечного атрибута, который существует наряду с протяженностью [9]. Под субстанцией понимается то, что «существует само в себе и представляется само через себя, т. е. то, представление чего не нуждается в представлении другой вещи, из которого оно должно было образоваться» [9, с. 7]. Атрибут – это то, что «ум представляет в субстанции как составляющее ее сущность» [9, с. 7]. Модус – это «состояние субстанции (*substantiae affectio*), иными словами то, что существует в другом и представляется через другое» [9, с. 7]. Таким образом, мышление – это состояние бесконечного ума, существующего наряду с бесконечной сущностью. Можем ли мы полагать о том, что ум является независимой составляющей тела человека, включающей в себя мышление.

Иммануил Кант полагал, что «рассудок есть способность мыслить» и «мышление есть познание через понятия» [6, с. 111]. Таким образом,

Иммануил Кант рассматривает мышление как способность познания действительности через понятия.

Мышление – есть не что иное как течение мыслей, возникающее стихийно и направлено на удовлетворение потребности в изучении, размышлении.

Мышление – процесс формирования идей, обусловленный необходимостью и осуществляемый с помощью волевых усилий вследствие постановки мыслительной задачи. Этот процесс опирается на уже имеющийся чувственный опыт и направленный на решение актуальной, значимой ситуации.

Далее нам необходимо разобраться в понятии «система».

Одним из основоположников изучения систем и системного познания мира стал А.Н. Аверьянов – известный советский и российский философ, специалист по философской теории бытия.

Он выделил следующие принципы системного познания мира: «Рассмотрение объекта деятельности (теоретической и практической) как системы, т.е. как отграниченного множества взаимодействующих элементов; определение состава, структуры и организации элементов и частей системы, обнаружение ведущих взаимодействий между ними; выявление внешних связей системы, выделение из них главных; определение функции системы и ее роли среди других систем; анализ диалектики структуры и функции системы; обнаружение на этой основе закономерностей и тенденций развития системы» [1, с. 10].

На основании данных принципов мы можем сформулировать определение системы.

Система – это множество взаимодействующих элементов, формирующих целое, один механизм.

В своей работе «Тектология: всеобщая организационная наука» А. А. Богданов писал, что система «представляет расчлененную совокупность частей, выполняющих различные функции, взаимно дополняя друг друга» [4, с. 37]. Он полагал, что система «живет и функционирует в своем целом» [4, с. 49]. Таким образом, система – целое, представляющее собой совокупность частей, взаимодополняющих друг друга и функционирующих в рамках одного целого.

К. Л. фон. Берталанфи в своих философских исследованиях рассматривал все объекты как системы [3]. Мы согласны с тем, что каждый объект – есть система. Ведь он состоит из разных частей, образующих целое. Например, в рабочем графике по какому-либо профилю существует несколько модулей (частей) но все эти модули в целом составляют рабочий график, дисциплины в котором помогают освоить необходимые компетенции.

Таким образом, система – целое, сформированное благодаря нескольким взаимодействующим между собой элементам. Объединение нескольких элементов в одно целое способствует возникновению нового свойства у этого целого.

Исходя из анализа понятий «мышление» и «система», мы можем трактовать понятие системного мышления следующим образом:

1. Системное мышление – способность видеть системы, выявлять закономерности, создавать новые системы на основе выявленных закономерностей. Например, проявлением служит решение мыслительной задачи посредством объединения различных элементов информации, что приводит к её решению (созданию новой системы).

2. Системное мышление – это способность человека анализировать систему как единое целое, устанавливать взаимосвязи между элементами внутри системы, создавать новые системы на основе выявленных закономерностей, прогнозировать.

Контент-анализ позволил нам проследить трактование мысли с истоков рассуждения о ней. Мы выявили, что на протяжении долгих лет философы задаются вопросами, связанными с мышлением и системой. Актуальность данной темы обусловлена динамичными социокультурными изменениями и трансформацией бытия, которые, в свою очередь, существенно отражаются на когнитивном потенциале каждого человека.

Таким образом, мы выявили структурные компоненты системного мышления и трактовали данный термин с опорой на труды философов и их представление о мышлении и системе.

Литература:

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: Методол. проблемы. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Аристотель О душе; [перевод с древнегреческого]. — М.: Издательство АСТ, 2021. — 416 с.
3. Берталанфи К. Л. фон Общая теория систем // Системные исследования, 1969. – С. 30-51.
4. Богданов А. А. Тектология: всеобщая организационная наука / под ред. проф. Г. Д. Гловели. – М.: ЛЕНАНД, 2019. – 679 с.
5. Декарт Рене. Рассуждение о методе: сборник; перевод с французского Г. Слюсарева, С. Шейнман-Топштейн. – М.: АСТ, 2024. – 416 с.
6. Кант Иммануил. Критика чистого разума; пер. с нем. Н. Лосского. – М.: АСТ, 2024. – 784 с.

7. Платон. Государство; перевод с древнегреческого А. Н. Егунова. — М.: АСТ, 2016. — 448 с.

8. Платон. Собрание сочинений: в нескольких томах. Т. 1; перевод с древнегреческого. — М.: Мысль, 1990. — 860.

9. Спиноза Бенедикт. Этика; пер. с лат. Н. Иванцова. — М.: АСТ, 2023. — 352 с.

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И АКТОРНО-СЕТЕВАЯ ТЕОРИЯ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ СЕТИ «РЕБЕНОК – СМАРТФОН / ИИ – ВЗРОСЛЫЙ»

А. Е. Кочетков, М. В. Ромм

**Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, ntnko4etkov@mail.ru, mark.romm@gmail.com**

Данная статья посвящена трансформации процесса психического развития ребенка под влиянием цифровых технологий и искусственного интеллекта. Актуальность проблемы обоснована противоречием между устоявшимися представлениями о развитии в культурно-исторической парадигме и новыми условиями, где цифровое устройство не является пассивным орудием. В качестве решения авторами предлагается синтез культурно-исторической психологии и акторно-сетевой теории.

This article examines the transformation of children's mental development under the influence of digital technologies and artificial intelligence. The relevance of this problem stems from the contradiction between established notions of development within the cultural-historical paradigm and the new context, where digital devices are no longer passive tools. As a solution, the authors propose a synthesis of cultural-historical psychology and actor-network theory.

Для современного человека цифровые технологии уже перестали быть вспомогательным инструментом. Они представляют собой новую реальность, полноценную среду, существенным образом влияющую на когнитивную деятельность и психическое функционирование. Сильнее всего это касается подрастающего поколения. Его представители стали первопроходцами формирования личности в условиях пребывания в гибридной реальности — физической и цифровой. Активно развивающиеся и внедряющиеся во все отрасли технологии искусственного интеллекта (ИИ) выступают фактором усиления влияния цифровой среды. Данные закономерности требуют теоретического

осмысления, основывающегося на пересмотре классических моделей психического развития.

Культурно-историческая психология Л. С. Выготского является одной из самых масштабных и прорывных теорий в области построения концепций развития человека, формирования его как личности. Ее основой стала модель овладения ребенком своим поведением при помощи обращения к культурным (психологическим) орудиям (знакам). На этой основе осуществляется формирование высших психических функций (ВПФ), таких как мышление, воля, память, воображение и др. [5]. По Л. С. Выготскому акт развития предполагает наличие посреднического действия ребенка и взрослого для решения какой-либо задачи, что определяет зоны ближайшего (что ребенок может сделать вместе со взрослым) и актуального развития (что ребенок может сделать самостоятельно). В результате складывается процесс интериоризации – преобразование внешних социально опосредованных действий во внутренние психические процессы [6].

С появлением цифровой среды классические положения культурно-исторической психологии перестали быть исчерпывающими в вопросах развития современного ребенка. Это подтверждается наличием большого числа исследований. С. А. Смирнов заявляет о принципиальном отличии цифрового устройства (смартфона) от стандартного психологического орудия за счет его собственной активности, стимульности и алгоритмичности, часто ведущих ребенка за собой, что создает риск цифрового разлома и выхода взрослого-посредника за пределы смыслового поля [11]. Е. В. Везетиу и Л. С. Тоирова свидетельствуют о формировании клипового мышления – быстрого и поверхностного усвоения информации, которое трактуется как результат когнитивной и сенсорной перегрузки [1]. Г. У. Солдатова высказывается о феномене технологического расширения личности [13], о новых навыках, полученных в результате действия в цифровом пространстве (на примере медиамногозадачности) [15], о наличии эмоциональной привязанности детей к своим гаджетам и связанных с этим рисках потери контроля и перехода к проблемному использованию смартфона и гаджет-зависимости [14]. Ряд отечественных и зарубежных исследований посвящен последствиям чрезмерного использования цифровых устройств, к которым относят избыточную стимуляцию зрительных зон мозга [20], снижение гибкости мышления [4], ухудшение памяти, рассеянность внимания [7]. В свою очередь, к положительным чертам фиксированного и контролируемого пребывания в цифровой среде исследователи относят развитие пространственного, интуитивно-логического мышления, повышение умственной работоспособности,

стимуляцию познавательного интереса, рост самостоятельности в приобретении знаний [8]. С ИИ связывают как усиление обозначенных тенденций, так и возникновение новых. Среди них отсутствие у ИИ «эпистемического понимания» [17], неспособность к обобщению на человеческом уровне, когда ребенок может «перепредмечивать» предметы и оперировать их смыслами [12]; риски для развития критического [16], абстрактного и творческого видов мышления [25]; усиление предубеждений и стереотипов [24], формирование когнитивной зависимости, деградация и атрофия навыков работы с информацией [21, 23]. При рассмотрении научных публикаций об ИИ в образовании эксперты выделяют четыре тематических блока: перспективы прогнозирования, примеры внедрения интеллектуальных систем, вопросы автоматизированного оценивания и сфера адаптации обучения под индивидуальные запросы [2].

Таким образом, мы наблюдаем характерные особенности общества, живущего в эпоху Индустрии 5.0, предполагающей сплетение человека и технологий [3]. В связи с этим концепция культурно-исторической психологии, разработанная в доцифровую эпоху, нуждается в адаптации под новую реальность как теория, которая по-прежнему сохраняет свой объяснительный потенциал в вопросах овладения человеком своим поведением и его приобщения к культуре. Выстраивание наиболее прогрессивной системы образования, минимизирующей негативные последствия цифровизации и, в то же время, закладывающей основы личности нового типа, обладающей набором востребованных для деятельности в цифровой среде знаний, умений и навыков также становится приоритетной задачей. Как пишут А. А. Миндигулова, В. В. Вихман и М. В. Ромм: «образовательные организации должны не просто предоставлять обществу то, что требуется сейчас, но и спрогнозировать вызовы, которые возникнут в будущем. Совершенно ясно, что подходящими для таких задач инструментами станут цифровые технологии (ЦТ), а именно: технологии ИИ, причем те, которые в первую очередь ориентированы на человека» [10, с. 615].

В качестве объяснительной модели для обновления культурно-исторической психологии может выступать акторно-сетевая теория (АСТ) Б. Латура. АСТ рассматривает социальные процессы как набор сетевых связей гетерогенных факторов, как человеческих (ребенок, взрослый, сверстник), так и нечеловеческих (смартфон, алгоритм ИИ, интерфейс платформы) [18]. Ключевое понятие АСТ – актант, входящий в актор (сущность, оказывающая влияние на других) [19] – более наглядно применимо к элементам цифровой среды. В трактовке исследователя АСТ Е. А. Малова: «вещь может действовать на других,

иначе говоря, опосредовать действия других, будучи сама подвержена действию» [9, с. 128]. Тем самым, психологическое орудие превращается в полноценный нечеловеческий актор, усложняющий схему развития до сети «ребенок – смартфон / ИИ – взрослый». Вследствие этого расширения изменения претерпевают понятия зона актуального и зона ближайшего развития. Возможно, речь идет о становлении промежуточного синтезированного понятия, которое будет обозначать то, что может сделать ребенок без помощи взрослого, но задействуя ресурсы цифровой среды и в какие акторно-сетевые конфигурации (аналог социальной ситуации развития) он входит в данных условиях. Что касается процесса интериоризации, то следует признать, что помимо культурно закрепленных способов действия и смыслов, ребенок усваивает логику алгоритма и интерфейса (понятие виртуальной интериоризации по С. А. Смирнову) [12]. Пребывание ребенка в цифровой среде должно быть оптимизированно таким образом, чтобы вместе с сохранением роли субъекта деятельности он сумел в будущем стать частью гибридной когнитивной системы, что означает, согласно определению D. Matta, «функциональные структуры, в которых человеческое сознание и искусственные процессы обработки информации создают устойчивые паттерны взаимодействия» [21]. По мнению исследователей G. Romeo и D. Conti, сотрудничество между людьми и ИИ может превзойти их самостоятельные возможности благодаря взаимодополняемости их наборов навыков [22]. Такой взгляд согласуется с позицией самого Б. Латура, который утверждал, что «гибридный статус придает всем сущностям как действие, разнообразие и циркулирующее существование, так и реальность, прочность, внешность» [18, с. 375].

На основании вышеизложенного мы можем сделать вывод, что синтез культурно-исторической психологии и акторно-сетевой теории обладает значительным объяснительным потенциалом в области построения концепции развития личности Индустрии 5.0 как участника гибридной когнитивной системы. Дальнейшие исследования в рамках данного направления могут быть сосредоточены на определении роли и значимости каждого из участников актор-сети «ребенок – смартфон / ИИ – взрослый»; измерении степени трансформации конкретных ВПФ, связанной с пребыванием в цифровой среде, чем она вызвана и как влияет на когнитивную деятельность ребенка; изучении потенциала новых образовательных моделей, построенных на персонализации обучения за счет применения цифровых технологий и ИИ (например скаффолдинг) и их влияния на зоны развития; а также поиске наиболее оптимального режима пребывания ребенка в цифровой среде и взаимодействия его с

ИИ для сохранения уже устоявшихся механизмов интериоризации и усвоения способов деятельности в новых условиях.

Литература:

1. Везетиу Е. В., Тоирова Л. С. Влияние цифровой среды на мышление и умственную работоспособность обучающихся начальной школы // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76 (2). – С. 40–44.
2. Вихман В. В., Миндигулова А. А., Ромм М. В. Искусственный интеллект в образовании: обзор возможностей и ограничений // Идеи и идеалы. – 2024. – Т. 16, №4 (1). – С. 167-188. – doi: 10.17212/2075-0862-2024-16.4.1-167-188.
3. Вихман В. В., Ромм М. В. Оценка цифровой зрелости образования // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 5. – С. 40-56. – doi: 10.15293/2658-6762.2205.03.
4. Волчегорская Е. Ю., Жукова М. В., Шишкина К. И. Риски цифровой зависимости у детей младшего школьного возраста // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 4 (58). – С. 355–368.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
6. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
7. Вятлева О. А., Курганский А. М. Изменения способа и режимов пользования мобильным телефоном и их связь с самочувствием у младших школьников // Здоровье населения и среда обитания. – 2021. – Т. 29, № 1. – С. 34–40.
8. Закалинская К. В., Суриков А. В., Зайнудинова Н.В. Теоретические аспекты создания электронных средств обучения безопасности жизнедеятельности детей младшего школьного возраста // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. – 2025. – Т. 9, № 2. – С. 253–271.
9. Малов Е. А. О концепции «Актор-Сети» Бруно Латура // Идеи и идеалы. – 2014. – Т. 2, № 1 (19). – С. 127–134.
10. Миндигулова А.А., Вихман В.В., Ромм М.В. Искусственный интеллект и персонализированное обучение: технология скаффолдинг // Профессиональное образование в современном мире. – 2023. – Т. 13, №4. – С. 613–622. – doi: 10.20913/2618-7515-2023-4-3.
11. Смирнов С. А. Л. С. Выготский и цифра: вызов для культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. – 2023. – Т. 19, № 2. – С. 41–51.

12. Смирнов С. А. Человек и Цифра или соблазн не быть. Антропологическая альтернатива. – Новосибирск: Офсет-ТМ. – 2023. – 384 с.
13. Солдатова Г. У., Илюхина С. Н. Человек технологически достроенный: в поисках целостности // Культурно-историческая психология. – 2025. – Т. 21, № 1. – С. 13–23.
14. Солдатова Г. У., Чигарькова С. В., Илюхина С. Н. Технологически расширенная личность: разработка и апробация шкалы самоуправления цифровой повседневностью // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2024. – Т. 47, № 2. – С. 175–200.
15. Солдатова Г. У., Чигарькова С. В., Кошечкина А. Г. Медиамногозадачность как способ адаптации личности к цифровой повседневности: взгляд родителей и педагогов // Психологическая наука и образование. – 2025. – Т. 30, № 2. – С. 5–18.
16. Bhawna R., Yogesh H., Sharmila K. Education meets AI: multidisciplinary insights on ethics, cognitive transformation, and teaching innovation // Musik in Bayern. – 2025. – Vol. 90, N 8. – P. 118–128. – doi: 10.15463/gfbm-mib-2025-434.
17. Ho Kim M. Executable epistemology: the structured cognitive loop as an architecture of intentional understanding – Preprint. – ResearchGate, 2025. – 27 p. – doi: 10.31234/osf.io/j259k_v1.
18. Latour B. On actor-network-theory: a few clarifications plus more than a few complications // Soziale Welt. – 1999. – № 47. – P. 369–381.
19. Latour B. Pandora's hope: essays on the reality of science studies. – Cambridge: Harvard University Press, 1999. – 324 p.
20. Lee, S., Cheong, Y., Ro, J. Alterations in functional connectivity in the salience network shared by depressive symptoms and smartphone overuse // Scientific Reports. – 2024. – Vol. 14. – P. 1–11. – doi: 10.1038/s41598-024-79951-6.
21. Matta D. Hybrid Cognitive Systems: A phenomenological analysis of human-AI collaboration BY-NC 4.0. – Preprint. – ResearchGate, 2025. – 25 p. – doi: 10.5281/zenodo.17384969.
22. Romeo G., Conti D. Exploring automation bias in human-AI collaboration: a review and implications for explainable AI // AI & Society. – 2025. – Vol. 40. – P. 1–20. – doi: 10.1007/s00146-025-02422-7.
23. Taheri R., Nazemi N., Pennington S.E. Factors influencing educators' AI adoption: a grounded meta-analysis review // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2025. – Vol. 9. – P. 1–15. – doi: 10.1016/j.caeai.2025.100464.

24. Taylor R. R., O'Dell, B., Murphy, J.W. Human-centric AI: philosophical and community-centric considerations // AI & Society. – 2024. – Vol. 39. – P. 2417–2424. – doi: 10.1007/s00146-023-01694-1.

25. YendurI G., Murugan R., Maddikunta P.K.R. Artificial General intelligence: advancements, challenges, and future directions in AGI research // IEEE Access. – 2025. – Vol. 13. – P. 134325–134356. – doi: 10.1109/ACCESS.2025.3592708.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ВЫЗОВ ЦИФРОВОГО БУДУЩЕГО

В. А. Стародубцев

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, vadim04948@gmail.com**

Научный руководитель: Сандакова Л. Б., к.филос.н.

Актуальной задачей сценарного прогнозирования, в перспективе неконтролируемого ускорения технологических трансформаций, является анализ антропологических рисков и возможностей. В статье рассматриваются три типичных сценария цифрового будущего человечества и устанавливается содержательная связь с модернистскими гуманистическими представлениями. Сделан вывод о возможности пересмотра модернистских антропологических взглядов.

A pressing task of scenario forecasting in the context of the potential uncontrolled acceleration of technological transformations is the analysis of anthropological risks and opportunities. This article examines three typical scenarios for humanity's digital future and establishes a substantive connection with modernist humanistic ideas. It concludes that a revision of modernist anthropological views is possible.

Ускоряющееся технологическое развитие – один из важных факторов нестабильности современного мира и неопределенности будущего. Вопросы технологического прогнозирования и построения сценариев грядущих технотрансформаций в их позитивной или негативной оценке – важное направление современных междисциплинарных исследований и философских поисков. В наибольшей степени сценарные ожидания в концепциях будущего связаны с развитием и внедрением цифровых технологий, основанных на обработке цифровых данных с помощью компьютеров и различных электронных устройств, технологий искусственного интеллекта, дающих возможность машинного решения интеллектуальных задач, и биотехнологий, разрабатывающих методы манипуляции с различными элементами живого в управляемых условиях. И, хотя эти технологии даже не имеют ещё устойчивых

однозначных определений, образы будущего строятся на прогнозах тотального преобразования мира под влиянием этих технологий.

В данной работе предпринята попытка сравнительного анализа трёх наиболее популярных в общественном сознании концепций цифрового будущего, выстроенных с позиций трансгуманизма, постгуманизма, цифрового гуманизма. Концепции рассматриваются в оптике антропологических рисков и возможностей: как цифровые технологии могут повлиять на человеческую идентичность, свободу, приватность и мораль. Поскольку все концепции, судя по названию, ориентированы на преобразования с концептом «гуманизм», основанием для сравнительного анализа являются базовые гуманистические представления, характерные для модернистской трактовки человека: антропоцентризм, достоинство и самоценность личности, свобода и автономия, разум и рациональное познание мира [1].

Трансгуманизм воспроизводит антропоцентрическую позицию модерна и ориентирован на технологическое «усовершенствование» человека, преодолевающее биологически обусловленные ограничения. Рэй Курцвейл, один из главных идеологов трансгуманизма, предсказывает наступление технологической сингулярности – момента, когда ИИ превзойдёт человеческий интеллект, что приведёт к слиянию человека и машины [7]. Он рассматривает сингулярность не как угрозу для человека, а как преодоление естественных ограничений, болезней и даже смерти посредством слияния человека с машинами. Футуристические сценарии трансгуманизма создают фантастические образы метавселенных и оцифровки сознания, виртуальных миров, где люди живут, работают и взаимодействуют (например, проекты «Meta»). В целом, трансгуманизм рассматривает технологии как инструмент эволюции, где человек становится существом со сверхвозможностями, что расценивается как безусловное благо. Однако, как показывает критика, такие сценарии цифрового будущего в действительности не реализовывают гуманистические ценности человеческого достоинства, автономии, свободы [4, 8 и др].

Постгуманизм отказывается от антропоцентризма, рассматривая человека и его субъектность не как онтологическую сущность, а как функцию отношений, событий и связей. В этом контексте «субъект становится открытым, фрагментированным, включённым в технологическую среду - он уже не предшествует технологиям, но конституируется через них» [2, стр 16.] В отличие от трансгуманизма, постгуманизм критически оценивает цифровую трансформацию, подчёркивая все большую децентрализацию человека как субъекта. Постгуманистические мыслители, такие как Донна Харауэй утверждает,

что границы между человеком, животным и машиной стираются, создавая гибридные формы существования [5]. В цифровом будущем это проявляется в симбиозе с ИИ, где алгоритмы становятся частью нашей когнитивной и социальной реальности. Постгуманизм рассматривает эту перспективу как угрозу: цифровое будущее не сулит человеку модерна ничего хорошего, ставя вопросы об утрате автономии, свободы, самооценности, усиливая социальную напряжённость. Такие прогнозы основываются на критическом анализе уже существующих проблем цифровизации общества. Шошана Зубофф, например, в книге «The Age of Surveillance Capitalism» показывает, как технологические компании используют данные для контроля над поведением, создавая «капитализм наблюдения» [4]. Данный автор считает, что такой тип экономики угрожает демократии в обществе и приведёт к потере автономности (самостоятельности) и идентичности человека. Это угрожает свободе и приватности, требуя новых этических рамок. Кэти О'Нил в своей работе «Weapons of Math Destruction» показывает, как алгоритмы усиливают социальное неравенство, например, в кредитных рейтингах или найме, или создают новые условия для дискриминации, если строятся на предвзятых данных [8]. Ярким примером на данный момент этого процесса является социальный рейтинг в Китае.

Цифровой гуманизм, являясь компромиссом между трансгуманизмом и постгуманизмом, предлагает альтернативу, настаивая на том, что технологии должны служить человеческим ценностям. Технологии здесь интерпретируются как инструменты, а человек - как пользователь этими инструментами. Термин «цифровой гуманизм», как название для интеллектуального движения, «был придуман в мае 2019 года в ходе международной конференции в Венском технологическом университете» [1, стр. 51]. Данная инициатива ориентирована на будущее, где технологии усиливают, а не подавляют человеческую природу. Например, такие проекты, как «этический ИИ» от ЮНЕСКО призывают к прозрачности алгоритмов и защите прав человека [9]. Российский дискурс акцентирует внимание на балансе между технологическим прогрессом и традиционными ценностями, и призывает к разработке локальных этических рамок для технологических трансформаций [3].

Пытаясь удержаться на границе между необходимостью цифровых технологий и их рисками, цифровой гуманизм не снимает очевидного вопроса: приведет ли изменение человеческих возможностей за счет цифровых технологий к изменению самого человека? Вся история человечества демонстрирует тесную связь между изменением технологий и человеческой жизни, образа мыслей и действий,

социальными трансформациями. Итальянский исследователь философии техники Лучано Флориди полагает, что цифровые технологии трансформируют реальность, создавая «цифровую онтологию» - новый тип бытия, где границы между физическим и виртуальным стираются [6]. Это приводит к появлению homo digitalis – цифрового человека, чья идентичность формируется в условиях постоянного взаимодействия с алгоритмами и данными. Не означает ли это, что наши прежние представления о человеке и связанные с этим ценностные установки должны быть радикально пересмотрены?

Выводы. Рассмотренные концепции цифрового будущего человечества в оптике модернистских гуманистических представлений предполагают значительные дегуманизирующие риски. Эволюционируя от техно-оптимистичных трансгуманистических идей, поддерживающих слияние человека с машинами и стремительное развитие цифровых технологий, до пессимистических прогнозов постгуманизма, сценарии цифрового будущего не только актуализируют значимость этического регулирования развития и внедрения новых технологий в жизнь, но и демонстрируют возможность пересмотра собственно антропологических взглядов. Цифровое будущее человечества – это не только технологический прогресс, но и философский вызов антропологическим основам этого прогресса. Вызов, требующий дискурса, в котором, возможно, произойдёт переосмысления человеческой природы, свободы и морали. Будущее зависит от того, как человечество ответит на вопрос: можем ли мы сохранить свои автономность, самостоятельность и идентичность в эпоху homo digitalis?

Литература:

1. Белобрагина А. С. Цифровой гуманизм: между апологией и критикой философской концепции // Философия и культура. 2025. № 9. DOI: 10.7256/2454-0757.2025.9.75779 EDN: YROSXS URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=75779 (дата обращения 09.11.2025)
2. Бурнашев Р. Ф., Лутфилоева И. Ф. Искусственный интеллект и трансформация субъекта в постгуманистическом контексте // Universum: общественные науки. 2025. №4 (119). DOI - 10.32743/UniSoc.2025.119.4.19833 (дата обращения 09.11.2025)
3. Воробьёв А. Цифровой человек: Философия технологий в XXI веке / Москов. гос. ун-т. — М. Москва, 2020.
4. Зубофф Ш. Эпоха капитализма наблюдения: Борьба за будущее человечества на новой границе власти / пер. с англ. Инст-т. эконом. политики. им. Е. Т. Гайдара— М. Москва, 2022.

5. Харауэй Д. Манифест киборгов: Наука, технология и социалистический феминизм 1980-х гг. / Д. Харауэй; пер. с англ. // Гендерная теория и искусство. Антропология: 1970-2000. — М.: РОССПЭН, 2005.
6. Floridi L. The Fourth Revolution: How the Infosphere Is Reshaping Human Reality. — Oxford: Oxford univ. press, 2014.
7. Kurzweil R. The singularity is near: when humans transcend biology. — New-York: Viking. press, 2005.
8. O’Neil, C. Weapons of Math Destruction. How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy. — London: Penguin, 2017. ISBN 9780141985411
9. UNESCO. Рекомендация по этике искусственного интеллекта [Электронный ресурс] // Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры. — Париж: UNESCO, 2022. — URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137> (дата обращения: 09.10.2025).

ПРЕИМУЩЕСТВА ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ

М. А. Харина, В. В. Вихман

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, m.harina@corp.nstu.ru

Научный руководитель: Вихман В. В. д.ф.н., к.т.н., к.п.н., доцент

Современное образование переживает значительную цифровую трансформацию, вызванную развитием новых технологий, среди которых ключевую роль играет искусственный интеллект. Актуальность поднимаемой тематики связана с назревшей исследовательской необходимостью многостороннего анализа практик применения искусственного интеллекта в образовании. В данной статье авторы обращают внимание на преимущества данного явления.

Modern education is undergoing a significant digital transformation caused by the development of new technologies, among which artificial intelligence plays a key role. The relevance of the topic being raised is related to the urgent research need for a multilateral analysis of the practices of using artificial intelligence in education. In this article, the authors draw attention to the advantages of this phenomenon.

Искусственный интеллект (ИИ) играет ключевую роль в модернизации образовательного процесса, особенно в высших учебных заведениях, повышая качество профессиональной подготовки будущих

специалистов. В настоящей статье авторы поднимают вопрос о неоспоримых преимуществах интеграции технологии искусственного интеллекта в образовании. Многосторонний анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что достоинств применения ИИ в образовании много. Остановимся на ключевых.

Авторами выдвигается тезис, что технологии ИИ существенно трансформируют традиционные формы учебного процесса и возникают новые, а именно:

1. Персонализированное обучение.

- адаптация темпа и содержания обучения под особенности каждого обучающегося;

- создание индивидуальных образовательных траекторий на основе анализа данных о студенте.

Возможности ИИ для персонифицированного обучения изучались рядом исследователей. Например, Г. Рассел из Национального открытого университета Нигерии в своем исследовании подчеркивает эффективность ИИ в персонифицированном обучении, предусматривая индивидуальные потребности и темп каждого обучающегося, тем самым повышая его вовлеченность и академическую успеваемость [11].

Работа исследователей из Индии Б.С. Попатрао и М.Д. Анил акцентирует внимание на интеграции ИИ в сферу образования как перспективное решение, которое позволит создать персонифицированные учебные программы с учетом культурных особенностей, и они смогут помочь адаптироваться к индивидуальным потребностям обучающихся, независимо от их социально-экономического статуса и местоположения [2].

Исследователи из Брунея Х. Ниязи и В.Х. Леонид в своих работах рассматривают персонифицированное обучение в сфере медицинского образования на примере принятия решений по клиническим задачам [9].

Еще одна статья представителей Нигерии С. Ларсона, К. Олсона, Х. Агоро рассматривают целесообразность внедрения ИИ в систему дошкольного образования [6]. В то время как, например, в работах исследователя из Испании М.-С. Карлоса интеграция ИИ в образование изучается исключительно в высших учебных заведениях [3].

Группа исследователей из Южной Африки Р. Оловоний, Э. Калита, Х. Нгуен и Т.Кэм изучала ИИ с точки зрения важности своевременного выявления студентов из группы риска для оказания мер проактивной поддержки [10].

2. Автоматизация задач:

- снижение нагрузки на преподавателей за счет автоматизации проверки тестов и административной работы;

— помощь в разработке учебных планов и создании контента.

Статья авторов из Мексики Ф.Р. Трехо-Макотела и О. Диас-Парра посвящена изменениям педагогической парадигмы в части разработки учебных программ с помощью прогнозного моделирования, обработки рекомендаций и анализа образовательных данных [14].

Совместная публикация авторов из Португалии, Турции и Литвы Г.В. Олескявичене, Е. Кавусоглу, К. Дуарте акцентирует внимание на применении цифровых технологий по принципам цифровой доступности – воспринимаемость, управляемость, понятность, надежность [15].

Исследователи из Индии П. Сальвакумар, С. Тамижарасу, К. Сингх и Л. Прасанна фокусируются на необходимости включения в учебный процесс занятий по решению задач и совместных проектов, которые будут отражать сложность и мультидисциплинарность характера технологий ИИ [13].

Автор статьи из Южной Африки Майкл М. Ван Вик отмечает необходимость повышения квалификации преподавателей по цифровой грамотности, что поможет наладить сотрудничество и укрепить взаимодействие с другими субъектами образования на цифровых платформах [16].

Индийские авторы С. Шридеви и Г. Дибикаа в своей публикации сделали вывод об успешности внедрения инструментов ИИ в части автоматизации повторяющихся задач, что позволило преподавателям уделять больше времени на взаимодействие со студентами. В исследовании также подчеркивается положительное влияние ИИ на продуктивность преподавателей, на улучшение их тайм-менеджмента и профессионального роста за счет непрерывного обучения [12].

3. Улучшение учебного процесса:

Создание интерактивных материалов, симуляций и виртуальной реальности.

Предоставление объективного анализа и обратной связи учащимся.

Коллективный научный труд авторов из Пакистана С. Мунавар, Н.Навид, М. Мунавар освещает персонализацию образовательного контента, мгновенную обратную связь и решений заданий через использование симуляторов на основе ИИ, которые полностью погружают пользователей в виртуальную и дополненную реальность, создавая при этом интерактивную среду обучения [8].

Группа американских авторов Х.Л. Сервантес, Б.Смит, Т. Рамадосс, В. Д*Амарио изучали отношений преподавателей медицинских вузов к внедрению ИИ и пришли к следующим результатам: преподаватели больше всего беспокоились из-за списывания при выполнении домашних заданий, склонности к ошибкам и предоставлению недостоверной

информации, исключению человеческого фактора из процесса обратной связи [5].

Совместная научная работа авторов из Турции, Нидерландов Е. Эркан, Г. Акчапынар, А. Баязит и О.Норузи, опубликованная в Британском журнале, освещает результаты исследования обратной связи от преподавателя и от ИИ к студентам. В статье описываются положительные отзывы студентов, но в отношении обратной связи от преподавателей говорится ее большей полезности [4].

При рассмотрении положительных аспектов ИИ в образовании мы столкнулись с рядом вопросов, нуждающихся в обсуждении:

1. Сможет ли ИИ полностью заменить человеческие качества учителей?;
2. Полностью ли достоверна информация, которую предоставляет ИИ?;
3. Как влияет ИИ на когнитивные способности обучающихся?

В современном мире ИИ может использоваться во всех сферах нашей жизни, включая образование. Трансформация современной системы образования помощью технологий ИИ является вполне жизнеспособной альтернативой традиционным подходам к образованию [1]. ИИ в образовании — это наша реальность, которая требует разностороннего подхода и рассмотрения, как преимуществ, так и недостатков данного явления. Для внесения ясности, каким образом ИИ трансформирует современное образование, необходимо определить этот феномен и каково его место в социальных практиках в рамках образовательного процесса [7].

В качестве заключения отметим, что технологии ИИ носят исключительно знаковую роль в трансформации устоявшихся практик современного образования. Преимущества интеграции технологий ИИ в образовании очевидны и требуют дальнейшего изучения.

Литература:

1. Abdullahi, Usman & Al-Amrani, Khadeem & Khalid, Mohamad & Mohamed, Martadha. Revolutionizing education through AI-powered personalized learning: A systematic literature review, 2025. Multidisciplinary Reviews. 9. 2026084. 10.31893/multirev.2026084.
2. Borse Sucheta & Mahatme Jyotiq. Ai-Powered Personalized Learning Systems for Tribal and Underprivileged Students (Designing Adaptive Modules and Assessing Learning Outcomes). International Journal Of Research And Analytical Reviews, 2025. 12. 33-36.

3. Merino-Campos, Carlos. The Impact of Artificial Intelligence on Personalized Learning in Higher Education: A Systematic Review. *Trends in Higher Education*, 2025. 4. 17. 10.3390/higheredu4020017.
4. Er Erkan & Akçapınar Gökhan & Bayazit Alper & Noroozi Omid & Banihashem, Seyyed Kazem. Assessing student perceptions and use of instructor versus AI-generated feedback. *British Journal of Educational Technology*, 2024. 56. 1074-1091. 10.1111/bjet.13558.
5. Cervantes Jorge & Smith Blake & Ramadoss Tanya & D'Amario Vanessa & Shoja Mohammadali & Rajput Vijay. EXPRESS: Decoding Medical Educators' Perceptions on Generative Artificial Intelligence in Medical Education. *Journal of investigative medicine: the official publication of the American Federation for Clinical Research*, 2024. 72. 10815589241257215. 10.1177/10815589241257215.
6. Larson Salem & Olson Cory & Agoro Habeeb. (2025). AI-Powered Personalized Learning in Early Childhood: Evidence of Benefits and Risks for Development,
7. Миндигулова А. А., Вихман В. В., Ромм М. В. Искусственный интеллект и персонализированное обучение: технология скаффолдинг. *Профессиональное образование в современном мире*, 2023. 13(4):613-622. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-4-3>.
8. Munawar Saima & Naveed Nasir & Munawar Munazza. Introduction to AI-Powered Educational Games and Simulations: Beyond Traditional Learning - AI-Powered Games and the “Break the Semester System” Initiative, 2025. 10.4018/979-8-3373-0035-1.ch001.
9. Niazai Hayatullah & Monib Wali Khan. AI for Personalized Learning in Medical Education, 2025. 10.4018/979-8-3373-1519-5.ch004
10. Olowoniyi Rawlings & Kalita Emi & Nguyen Huong & Cam Thi. Dynamic Dropout Risk Prediction in Higher Education: A Recurrent Neural Network Approach Using Longitudinal Learning Behavior Data, 2025.
11. Russell, Harry. (2025). AI-Driven Personalized Learning: Transforming Educational Pathways for Students, 2025.
12. Sridevi S. & Deebikaa G. & Pavithra K. & Subalakshmi S. A Critical Analysis of AI Tools in Enhancing Teaching Methods and Faculty Performance in Higher Education, 2025. 10.1007/978-3-031-96530-2 51.
13. Selvakumar P., & Tamizharasu S. & Singh Kamlesh & Prasanna Lakshmi. *Curricula and Instructional Design for AI*, 2025. 10.4018/979-8-3693-8965-2.ch002.
14. Trejo-Macotela, Francisco Rafael & Díaz-Parra, Ocotlán. Design of AI-Enhanced Curricula, 2025. 10.4018/979-8-3373-0598-1.ch010.

15. Valunaite Oleskeviciene Giedre & Cavusoglu Ebru & Duarte Carlos. Accessibility in Technology-Enhanced Curricula: A Comparative Study in Portugal, Turkey, and Lithuania, 2024. 10.1007/978-3-031-60049-4_15.

16. Van Wyk Micheal. GenAI-powered tools for digitalising curricula: A critical AI literacy appraisal. Journal of Applied Learning & Teaching, 2025. 8. 10.37074/jalt.2025.8.2.13.

УЧЕНИЕ О НООСФЕРЕ: В ПОИСКАХ ОТВЕТА НА ВЫЗОВЫ АНТРОПОЦЕНА

А. В. Попова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, annorova.07@mail.ru**

Научный руководитель: Сандакова Л. Б., к.филос.н.

Рассматривается актуальная в свете вызовов антропоцена проблема пересмотра отношения «Человек-Природа». Подчеркивается роль мировоззренческих предпосылок формирования реальных практик такого отношения. Концепция ноосферы (В.И. Вернадский) представлена как идейная основа для воспитания новой этики и изменения модели взаимосвязи человека и природы.

This paper addresses the pressing issue of rethinking the "Human-Nature" relationship in light of the challenges of the Anthropocene. It emphasizes the role of worldview foundations in shaping real-world practices of this relationship. The concept of the noosphere (V.I. Vernadsky) is presented as a conceptual basis for fostering a new ethic and changing the model of interaction between humans and nature.

В современном научном дискурсе эпоха, когда человеческая преобразовательная деятельность становится главной силой, меняющей планету в глобальном масштабе, обозначена понятием «антропоцен» [2]. Кризисные экологические трансформации этой эпохи становятся предметом бурных научных и политических дискуссий, социальной озабоченности. В докладе Римскому клубу в 2018 г. “Come On! Capitalism, Short-Termism, Population and the Destruction of the Planet” [3] справедливо подчеркивается, что корни глобальных экологических потрясений лежат не столько в технологической сфере, сколько в сфере сознания. Мировоззрение современного человека, сформированное парадигмой покорения и безграничной эксплуатации природы, демонстрирует свою исчерпанность. В ответ на этот вызов все более очевидной становится необходимость переосмысления самой дихотомии «человек-природа» в трансдисциплинарной философской оптике.

Предпосылки такого осмысления мы находим в российской философской, научной и художественной мысли XIX – начала XX, отражающей характерное для отечественной культуры представление о единстве человека и природы. В частности, обращает на себя внимание учение В.И. Вернадского о ноосфере [1]. Задолго до введения экологической проблематики в сферу политического и научного дискурса, В.И. Вернадский предлагает целостную парадигму, в которой активная преобразующая роль человеческого разума неразрывно связана с осознанием им своей ответственности как мощной геологической силы.

Цель работы заключается в том, чтобы выявить пути и механизмы, способствующие изменению отношения человека к природе, переходу от антропоцентрической установки к этике ответственности и сотворчества. Теоретической и мировоззренческой основой для решения этой задачи служат идея ноосферы (В.И. Вернадский) и коэволюции (Н.Н. Моисеев).

I. Кризис мировоззрения как крайняя точка понимания необходимости партнерства

Современный экологический кризис является прямым следствием господствующего антропоцентрического мировоззрения, в рамках которого природа воспринимается как безграничный ресурс и объект для покорения. Это привело к глубокому разрыву, отчуждению человека от естественной природы. Преодоление этого кризиса требует не просто технологических исправлений, а коренной трансформации ценностного отношения, смещения акцента с доминирования на партнерство природы и человека. Целью такого партнерства является установление динамического баланса, при котором активная деятельность человека не разрушает, а поддерживает и оптимизирует жизненные системы планеты.

Основой для этой трансформации может стать системное внедрение в общественное сознание ценности знания о фундаментальных законах биосферы, а также практических методов установления баланса, основанных на *этике* ответственности.

II. Учение о ноосфере как теоретический фундамент новой этики

Фундаментальные идеи учения о ноосфере задают философские и мировоззренческие основания для трансформации утилитарно-потребительской модели отношения человека к миру в коэволюционно-партнерскую.

- **Единство биосферы и человечества.** Эта идея кардинально меняет восприятие места человека в мире. Человек — неотъемлемая часть биосферы, ее закономерный продукт и, одновременно, мощная сила, от действий которой зависит ее будущее.

- **Планетарный характер научной мысли.** Научное знание как природное явление планетарного масштаба, сила, сравнимая с геологическими процессами. Следовательно, ценность знания о природе становится ключевым инструментом для установления баланса, позволяя предвидеть последствия наших действий и управлять ими.

- **Переход биосферы в ноосферу — объективный процесс.** Это закономерный этап эволюции, который уже происходит. Однако его успешное завершение зависит от того, сможет ли человечество направить свою деятельность осознанно. Это формирует коллективную задачу — превратить стихийное воздействие в управляемую силу разума, что и является сутью ноосферного партнерства.

III. Стратегия формирования ноосферного мировоззрения

Переход от теоретической парадигмы философского космизма к практическому изменению отношений человека и природы требует целостной стратегии. Эта стратегия должна быть нацелена на трансформацию сознания на уровне личности, общества и глобальных институтов, опираясь на ценность знания и внедряя конкретные методы установления баланса.

1. Ноосферное образование как основа трансформации сознания

Ключевым и первостепенным методом является коренная переориентация системы образования. Речь идет о внедрении ноосферного принципа в саму образовательную систему. Цель такого образования — в раннем возрасте сформировать у человека целостное восприятие себя как неотъемлемой части биосферы. Это предполагает: *интеграцию знаний*, где совершится синтез естественнонаучных дисциплин (экология, биология, геология) с гуманитарным знанием (философия, этика, культурология); *воспитание ответственности*, благодаря которому произойдет развитие интеллектуального понимания и эмоционально-волевого принятия личной и коллективной ответственности за состояние планеты; *формирование планетарной идентичности*, которое включает в себя воспитание человека, чье самоощущение, в основе которого лежит принадлежность к единому планетарному сообществу.

2. Новый подход к установлению баланса

Современное управление природопользованием часто исправляет уже нанесенный ущерб. Ноосферный подход требует перехода к проактивному, научно-обоснованному проектированию баланса. Практическими методами здесь выступают:

- *Создание глобальной системы экологического мониторинга и прогнозирования.* Идея, основанная на тезисах Вернадского о

современном технологическом уровне о сети научных станций. Эта система, основанная на больших данных и искусственном интеллекте, позволит моделировать долгосрочные последствия решений в реальном времени.

- *Внедрение принципа «биосферной совместимости».* Любой крупный технологический, экономический или инфраструктурный проект должен проходить обязательную экспертизу на соответствие критериям сохранения устойчивости экосистем. Это превращает научное знание в обязательный фильтр для хозяйственной деятельности.

- *Развитие природоподобных и регенеративных технологий.* Технологический прогресс должен быть направлен на интеграцию в природные циклы, их воспроизводство и усиление.

3. Законы и ценности, которые защищают природу

Мировоззренческий сдвиг должен быть закреплён в правовых нормах и культурных кодах общества посредством экологического права нового поколения, основанного на презумпции запрета деятельности, наносящей необратимый ущерб стабильности биосферы, и культивировании экологической культуры, как поддержка на государственном и общественном уровне практик, воплощающих новое осознанное отношение.

Таким образом, практическая реализация идей космизма представляет собой целостную систему, где образование формирует новое сознание, наука предоставляет инструменты для управления, а право и культура закрепляют новые нормы поведения, направленные на достижение динамического баланса.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что учение В.И. Вернадского о ноосфере и современные взгляды на развитие системы Человек-Природа предлагают действенную дорожную карту для преодоления кризиса. Его разрешение лежит на пути фундаментальной трансформации ценностного отношения, где увеличение ценности природы становится центром.

Уже в настоящем времени ноосфера предстает не как утопический идеал, а как объективная необходимость для выживания и дальнейшего развития человечества. Это состояние, при котором мощь человеческого разума, обогащенная знанием и одухотворенная этикой, направлена на сотворчество с природой. Реализация этого потенциала является главной задачей современности, от решения которой зависит наше общее будущее на планете.

Литература:

1. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера / В.И. Вернадский. — М.: Айрис-пресс, 2004. — 576 с.
2. Crutzen P. Geology of mankind [Electronic resource] // Nature – 415 - № 23 – 2002. – URL: <https://www.nature.com/articles/415023a> (accessed: 7.11.2025) - <https://doi.org/10.1038/415023a>.
3. Weizsäcker E. U., Wijkman, A. (2018). Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. A Report to the Club of Rome. N.Y. Springer Science+Business Media LLC. – 2018.

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОЦИУМЕ

Е. О. Супруненко

**Новосибирский государственный технический университет
г. Новосибирск, astrofeel@yandex.ru**

**Научный руководитель: Ромм М.В., д.филос.наук, профессор,
заведующий кафедрой философии факультета гуманитарного
образования НГТУ**

Данная статья посвящена анализу влияния цифровых технологий на коммуникацию, поведение и обучение человека, как социальных конструктов. В рамках статьи проанализирована зарубежная литература в разрезе влияния цифровых технологий и среды на процесс социализации и формирования человека как социального животного.

This article analyzes the impact of digital technologies on human communication, behavior, and learning as social constructs. The article analyzes foreign literature in the context of the influence of digital technologies and the environment on the process of socialization and formation of a person as a social animal.

С началом эпохи цифровизации человечество столкнулось с беспрецедентным ускорением социальных процессов. Стремительное распространение цифровых технологий, начиная от изобретения простейших вычислительных машин и продолжаясь в появлении искусственного интеллекта, ускорило прогресс и произвело революцию во всех сферах человеческой жизни.

Повсеместное использование цифровых технологий и устройств трансформировало нашу повседневную жизнь и вызвало активные культурные изменения.

Так, например, цифровые технологии изменили культуру общения и благодаря глобализации и социальным сетям мы получили новые

способы коммуникации. Которые, несомненно, влияют на формирование идентичности, в том числе за счет изменения инструментария для распространения знаний в глобальном масштабе.

Это соединение цифровых технологий и культуры преобразило не только нашу внешнюю среду обитания, но и оказало глубокое, масштабное влияние на протекание когнитивных процессов, трансформируя то, как мы думаем, учимся, воспринимает окружающий мир и в целом ориентируемся в нем.

Поэтому так важно понимать динамику технической эволюции и её влияние на поведение, самоощущение и жизнь человека, как в целом, так и в социуме.

С эволюционной точки зрения, цифровая эпоха – это всего лишь секунда в истории человечества. Современная человеческая цивилизация – продукт культурной эволюции, создающей всё более сложные артефакты, которые позволяют людям жить в двух мирах: физическом и символическом [9].

При этом технологический прогресс и цифровые технологий создали для нас третий – цифровой мир, к которому современный человек легко адаптируется и важность которого растет с каждым днем [13]. Более того, цифровые технологии породили свой мир – иммерсивную виртуальную реальность, которая также дает новые возможности социализации, обучения и может оказывать серьезное влияние на поведение человека [5].

И один из ключевых переломных моментов, оказавших влияние на поведение и социализацию человека это 01.01.1983 года. Дата, когда официально появилась всемирная сеть Интернет.

Появление Интернета — это переломный момент в истории человечества, навсегда изменивший способы обмена информацией, коммуникацию взаимодействия общества на глобальном уровне. Интернет открыл полный, не контролируемый и не корректируемый доступ к информации, предоставив людям беспрецедентные знания и возможности для связи [3].

К тому же нам нужно признать, что современные цифровые технологии внесли значительный вклад в создание и хранение все большего объема данных и закреплённых в них мировых знаний, хранящихся в основном в Интернете [11].

И сейчас мы можем говорить о некой культуре поведения в глобальной сети. И все же, она разительно и кардинально отличается от культуры общения в живом офлайн сообществе. В том числе за счет совсем иной систем наказания, гласности и анонимности.

И всё же технологии принести удобство в нашу жизнь, сделав её проще, комфортнее и эффективнее. Да, на социальном уровне технологии изменили систему коммуникаций и протекание личностных и когнитивных процессов.

При этом открытый доступ к информации привел к быстрому распространению свободно доступных научных исследований и образовательных ресурсов, которые могут повысить сотрудничество между исследователями, преподавателями и обучающимися по всему миру.

Важно понимать, что цифровые медиа сами по себе не являются ни хорошими, ни плохими, это всего лишь инструмент, орудие, и всё будет зависеть от того, как мы будем его использовать.

И да, многие исследователи говорят, что интернет изменил наше мышление, наш способ обработки информации и это может приводить к поверхностному, отвлеченному, клиповому мышлению [4].

Более того неконтролируемое использование цифровых технологий и глобальной сети приводит к дисфункциям в поведении, формируя фобии, зависимости, антисоциальное и саморазрушительное виды поведения.

Чрезмерное использование цифровых технологий, не важно, в каких целях, приводит к информационной перегрузке. Так эмпирические данные показывают, что информационная перегрузка положительно связана с перенапряжением, выгоранием [2] и различными жалобами на здоровье [7] и отрицательно связана с удовлетворённостью работой [6].

Цифровые технологии с их постоянным ростом нового контента фундаментально изменили поведение, связанное с поиском новой информации, эмоций, ощущений.

Поиск нового является ключевым аспектом познания, связанным с любопытством, исследованием и стремлением к новому опыту [8].

И с одной стороны, это предоставляет возможности для открытий и обучения посредством воздействия новой и разнообразной информации и способствует развитию креативности, любопытства и адаптивности, которые являются ценными качествами в современном мире [10]. А с другой стороны, интенсивный поиск новизны также может способствовать информационной перегрузке, снижению глубины понимания и трудностям в поддержании внимания и саморегуляции [12].

А ведь до этого мы говорили об условном когнитивном поиске, а если речь пойдет о играх, как источнике простого удовольствия. Метаанализ исследований показал, что воздействие жестоких видеоигр является весьма значимым фактором риска усиления агрессивного поведения, снижения эмпатии и снижения уровня просоциального поведения [1]. Общеизвестно, что расстройство, связанное с интернет-играми,

рассматривается как поведенческая зависимость, весьма вероятно, расширенная до «расстройства использования смартфона», и, как известно, коррелирует с функциональными и структурными изменениями мозга [14].

Учитывая выше сказанное, мы понимаем, что цифровые технологии оказывают существенное влияние на нашу жизнь и поведение. И скорее всего с каждым годом это влияние будет становится всё более значимым.

Поэтому так важно установить правильным симбиоз между человеком и машиной.

Литература:

1. Anderson C, Shibuya A, Ihori N et al. Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: a meta-analytic review. *Psychol Bull*, 2010. 136(2):151–173. <https://doi.org/10.1037/a0018251>.
2. Day A, Paquet S, Scott N et al. Perceived information and communication technology (ict) demands on employee outcomes: the moderating effect of organizational ict support. *J Occup Health Psychol*, 2012. 17:473–491. <https://doi.org/10.1037/a0029837>.
3. Farkaš I. Transforming Cognition and Human Society in the Digital Age. *Biol Theory*, 2024. <https://doi.org/10.1007/s13752-024-00483-3>.
4. Firth J., Torous J., Stubbs B. et al. The online brain: how the internet may be changing our cognition. *World Psychiat*, 2029. 18:119–129. <https://doi.org/10.1002/wps.20617>.
5. Hamad A., Jia B. How virtual reality technology has changed our lives: an overview of the current and potential applications and limitations. *Int J Environm Res Public Health*, 2022. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811278>.
6. Hunter G., Goebel D. Salespersons' information overload: scale development, validation, and its relationship to salesperson job satisfaction and performance. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 2008. 28:21–35. <https://doi.org/10.2753/PSS0885-3134280102>.
7. Junghanns G., Kersten N. Informationsüberflutung am arbeitsplatz: Gesundheitliche konsequenzen. *Zentralblatt für Arbeitsmedizin, Arbeitsschutz und Ergonomie*, 2020. 70:8–17. <https://doi.org/10.1007/s40664-019-00370-w>Return.
8. Kashdan T., Rose P., Fincham F. Curiosity and exploration: facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. *J Pers*, 2004. Assess 82(3):291–305. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8203_05
9. Kováč L. A plea for the ultimate optimism. *EMBO reports*. 2023. <https://doi.org/10.15252/embr.202358377>.

10. Nussbaum M., Barahona C., Rodriguez F. et al. Taking critical thinking, creativity and grit online. *Educ Technol Res Dev*, 2021. 69:201–206. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09867-1>.
11. Platonova R.I., Khuziakhmetov A.N., Prokopyev A.I. et al. Knowledge in digital environments: a systematic review of literature. *Front Educ*, 2022. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1060455>.
12. Rosen L., Whaling K., Carrier L. et al. The media and technology usage and attitudes scale: an empirical investigation. *Comput Hum Behav*, 2013. 29:2501–2511. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.006>.
13. Shanmugasundaram M., Tamilarasu A. The impact of digital technology, social media, and artificial intelligence on cognitive functions: a review. *Front Cogn*, 2023. <https://doi.org/10.3389/fcogn.2023.1203077>.
14. Yao Y.W., Liu L., Ma S. et al. Functional and structural neural alterations in internet gaming disorder: a systematic review and meta-analysis. *Neurosci Biobehav Rev*, 2017. 83:313–324. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.10.029>.

**РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В РОССИИ:
РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ**

А. А. Абрафикова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, aabrafikova@bk.ru**

Научный руководитель: Огольцова Е. Г., к.п.н., доцент

В статье рассматривается эволюция и современное состояние инклюзивного образования в России. На основе анализа исторических этапов, нормативно-правовой базы и регионального опыта (на примере Новосибирской области) выявляются ключевые тенденции, достижения и перспективные задачи, стоящие перед образовательной системой в условиях инклюзивной практики.

The article examines the evolution and current state of inclusive education in Russia. Based on the analysis of historical stages, legal framework and regional experience (on the example of the Novosibirsk region), key trends, achievements and perspective tasks facing the educational system in the conditions of inclusive practice are identified.

Современная образовательная парадигма характеризуется переходом к принципам гуманизации, индивидуализации и доступности. Одним из наиболее значимых векторов этого развития стало инклюзивное образование, подразумевающее создание условий для совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их нормотипичных сверстников [1]. Формирование готовности будущих педагогов к работе в таких условиях является актуальной психолого-педагогической проблемой. Развитие инклюзии в России – это сложный, многогранный процесс, имеющий глубокие исторические корни и определяемый современными социальными и правовыми императивами.

Становление инклюзивного образования в России является результатом длительной эволюции отношения к лицам с ОВЗ. Этот путь можно разделить на несколько ключевых этапов:

Зарождение (996-1715 гг.): Обучение носило эпизодический характер, часто в рамках монастырских приютов. Государство не уделяло системного внимания образованию детей с психофизическими особенностями.

Развитие общего образования (1716-1806 гг.): Появились первые светские учебные заведения. В «Правилах для учащихся» отмечалась необходимость вежливого отношения к детям с телесными недостатками, а в начале XIX века открылись первые специализированные школы для глухих и слепых.

Становление специального образования (1806-1927 гг.): После отмены крепостного права образование стало более доступным. Были созданы вспомогательные школы для детей с задержкой развития, где применялись облегченные программы.

Развитие системы специального обучения (1927-1970 гг.): Сформировалась сеть специальных (коррекционных) школ, основанная на «медицинской модели» восприятия инвалидности.

Развитие интеграции и переход к инклюзии (1970-1991 гг.): Под влиянием гуманистической парадигмы начала формироваться «модель нормализации», появились первые формы совместного обучения. С середины 80-х гг. зародилась «социальная модель», лежащая в основе инклюзии, которая предполагает адаптацию системы под потребности ребенка.

Развитие инклюзивного образования (с 1991 г. по н.в.). Этап характеризуется масштабным внедрением инклюзивных практик, поддержанным на законодательном уровне. От стихийной «инклюзии без границ» произошел переход к прагматическому подходу, ориентированному на возможности каждого обучающегося [2].

На современном этапе инклюзивное образование в России представляет собой целостную, хотя и развивающуюся систему. Ее основу составляет нормативно-правовая база, включающая международные конвенции (Конвенция ООН о правах инвалидов), Конституцию РФ, Федеральные законы «Об образовании в Российской Федерации» и «О социальной защите инвалидов» [3,4]. Эти документы закрепляют право на инклюзивное образование, принципы недискриминации и обязанность государства создавать специальные условия.

На региональном уровне формируются эффективные модели реализации инклюзии. Ярким примером служит Новосибирская область, где с 2011 года системно реализуется соответствующий региональный проект. Среди ключевых направлений работы:

1. Сетевое взаимодействие: Создание ресурсных и стажировочных площадок, которые оказывают методическую и кадровую поддержку образовательным организациям.

2. Ранняя помощь: Развитие служб психолого-педагогического сопровождения для детей от 0 до 3 лет, что является стратегическим направлением для успешной последующей интеграции.

3. Профессиональное развитие педагогов: Регулярное проведение курсов повышения квалификации, научно-практических конференций и профессиональных конкурсов.

4. Доступность образования: Создание безбарьерной среды. По данным на 2024 год, 84% школ Новосибирской области были адаптированы для доступа детей-инвалидов. Активно используется дистанционное обучение.

5. Социокультурная интеграция: Реализация программ профориентации и содействия трудоустройству, участие в чемпионатах профессионального мастерства для людей с инвалидностью «Абилимпикс».

Несмотря на значительный прогресс, система сталкивается с рядом трудностей:

1. Кадровый дефицит: Нехватка специалистов (дефектологов, логопедов, психологов).

2. Территориальное неравенство: Существенный разрыв между уровнем развития инклюзии в городских и сельских школах.

3. Недостаточное межведомственное взаимодействие: Необходимость более тесной координации между системами образования, здравоохранения и социальной защиты.

В качестве перспектив развития регионы формируют «дорожные карты», направленные на расширение сетевого взаимодействия, усиление ранней помощи и повышение качества психолого-педагогического сопровождения [5].

Развитие инклюзивного образования в современных условиях – это сложный, но необратимый процесс, соответствующий общемировым тенденциям и закрепленный в законодательстве РФ. От первоначальных идей интеграции система движется к созданию гибкой, многоуровневой образовательной среды, готовой принять любого ребенка. Успех этого процесса зависит от комплексного подхода, сочетающего укрепление нормативной базы, развитие инфраструктуры, непрерывную подготовку педагогических кадров и адресную поддержку каждого обучающегося, что в совокупности способствует не только академическим достижениям, но и полноценной социальной интеграции лиц с ОВЗ.

Литература:

1. Алёхина С. В., Кутепова Е. Н., Мельник Ю. В. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях:

методические рекомендации / под ред. С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2022. – 151 с.

2. Алёхина С. В. Философские и методологические основы инклюзивного образования: учебно-методическое пособие / С.В. Алёхина, А.Ю. Шеманов. – М.: МГППУ, 2022. – 214 с.

3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020).

4. Конвенция ООН о правах инвалидов (принята резолюцией Генеральной ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года).

5. Лобанова Е. Е. Развитие готовности преподавателей к использованию цифровых технологий в инклюзивном образовании // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 56-63.

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

А. А. Бабкин

Новосибирский колледж промышленных технологий,

г. Новосибирск, nkpt@edu54.ru

Научный руководитель: Ултургашева А. А., педагог-психолог

Внеурочная деятельность студентов играет важную роль в развитии личности студентов, тем более, когда к выпускнику образовательного учреждения предъявляются высокие требования: он должен быть не только профессионалом своего дела, но и уметь общаться, проявлять креативность и лидерские качества, эффективно взаимодействовать. Внеурочные мероприятия дают возможность раскрыть потенциал студентов, помогают им самореализоваться, таким образом, являясь важным фактором современной образовательной системы.

Extracurricular activities of students play an important role in the development of students' personalities, especially when high demands are placed on graduates of educational institutions: they must be not only professionals in their field, but also be able to communicate, show creativity, leadership qualities, and interact effectively. Extracurricular activities provide students with an opportunity to unlock their potential, help them to self-realize, thus being an important factor of the modern educational system.

Каждое учебное заведение ставит перед собой задачу подготовить не просто компетентных высококвалифицированных специалистов, но и

выпускников, способных к деятельности в условиях конкуренции, умеющих ориентироваться в современных условиях, постоянно повышать знания и получать новый опыт. При этом к выпускнику образовательного учреждения предъявляются высокие требования: он должен не только выполнять свои прямые должностные обязанности, реализовать профессиональные знания и навыки, но и планировать свою деятельность, расставлять приоритеты, общаться. Еще А. Маслоу – основатель гуманистической психологии, писал о том, что высшей потребностью человека является самореализация, которая с одной стороны заложена природой, с другой – развивается внешними факторами [1].

Существует проблема, когда специальную информацию студенты воспринимают без особого сопротивления – это нужно для работы. Но как же развитие личностных качеств, так называемых «гибких» навыков, которые не менее важны для работы, учебы, для взаимодействия с социумом, общения, построения отношений. Я вижу выход в том, что именно внеурочная занятость, поможет студентам в этом: проявить себя как человека, как лидера, волонтера, творческого человека и т.д. Именно внеурочная деятельность раскрывает потенциал обучающегося, и, если студент находит себя в любимом деле, значит он будет с удовольствием посещать колледж, занятия, почувствует себя комфортно, значимо. Внеурочная деятельность – дополнительные занятия, которые проводятся вне учебного процесса, это могут быть разнообразные кружки, экскурсии, волонтерские, патриотические акции, экскурсии, в общем, мероприятия, в которых студенты могут раскрыть свои способности и таланты, практиковаться в том, что им по-настоящему интересно и близко [2].

Многие исследовали, такие как А. С. Макаренко, А. Е. Климов, Д. В. Григорьев, Д.А. Писаренко указывали на то, что множество важнейших личностных качеств и компетенций будущего специалиста могут быть успешно сформированы в эффективно организованной внеурочной деятельности, при этом сильной стороной является интерактивный характер мероприятий, заинтересованность студентов, неформальное общение, возможность получения обратной связи [3].

Цель внеурочной деятельности - создание условий для проявления и развития студентом своих интересов на основе свободного выбора, постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций. На примере группы АТ-25 Новосибирского колледжа промышленных технологий, которые обучаются по специальности: «Аддитивные технологии», изучалась внеурочная деятельность как эффективное условие личностного развития. Были определены несколько качеств, показателей развития личности: эмоциональный интеллект; лидерские

качества, уверенность, целеустремленность, ответственность, креативность, социализированность. Далее студенты самостоятельно оценили развитость своих качеств по трем уровням: высокий, средний, низкий.

По результатам диагностики, которая была проведена на первом курсе в сентябре 2025 года, были получены следующие результаты: студенты оценивают свои качества крайне низко, при этом социализированность и уверенность многие оценивают, как высокие, такие качества, как: лидерские, креативность, эмоциональный интеллект у многих обучающихся на низком уровне (Таблица 1). Процент охвата внеурочной деятельностью составил 7%, что можно объяснить процессами знакомства и адаптации на первом курсе. При этом средний балл успеваемости по группе составил 4,3 балла. Участвовать в мероприятиях группы и колледжа студенты отказывались, как отмечали преподаватели, студенты пассивны на занятиях, не могут выразить свое мнение, ответить у доски.

Таблица 1 - Результаты опроса студентов на оценку развития личностных качеств

Первичная диагностика	высокий	средний	низкий
Эмоциональный интеллект	10	30	60
Лидерские качества	5	35	60
Уверенность	47	12	41
Целеустремленность	36	28	36
Ответственность	24	48	28
Креативность	0	9	91
Социализированность	54	24	22
Промежуточная диагностика			
Эмоциональный интеллект	15	30	58
Лидерские качества	19	40	41
Уверенность	65	20	15
Целеустремленность	54	28	18
Ответственность	32	50	18
Креативность	24	10	66
Социализированность	54	35	11

Группа приняла участие в создании видеороликов, участвовала в мероприятиях, приуроченных к празднованию памятных дат, обучающиеся были вовлечены в кружковую работу колледжа или в

спортивные секции. В «Турнире первокурсников» разрабатывали сценарии, придумывали сюжеты для видеороликов. Индивидуально студенты участвовали в конкурсе рисунков, конкурсе стихов, фотоконкурсах. Работы многих были представлены на выставке достижений студентов, что повысило их самооценку. Поверив в себя, обучающиеся с желанием стали участвовать в конкурсах, мероприятиях, и пусть не всегда удавалось занять призовые места, для каждого было это маленькой победой – выйти на сцену, перебороть волнение, увидеть свои фото, имена на сайте, рассказать родителям о своих достижениях.

Далее, была проведена промежуточная диагностика в ноябре 2025 года, которая показала положительную динамику: процент студентов, оценивающих свои качества на уровне высоких, значительно вырос по каждому качеству, особенно ответственность, креативность, целеустремленность (Таблица 1). При этом большинство вовлечены во внеурочную деятельность (45%), средний балл успеваемости группы имеет положительную динамику, в ноябре 2025г. составил 4,6 балла. По наблюдениям педагогов, обучающиеся стали более свободны на занятиях, уверенно демонстрируют свои способности и знания. Полученные данные доказывают, что внеурочная деятельность позволяет студенту выбрать область интересов, положительно влияет на его успеваемость и самое главное, что особой ценностью рассматривается взаимодействие с другими людьми, в ходе которого происходит личностное взаимообогащение.

Спортивно-оздоровительное направление студентов реализуется в спортивном клубе «Гефест», участвуют в общественных объединениях правоохранительной направленности «Вымпел» и «Прометей». Социальные и коммуникативные навыки студенты развивают в психологическом кружке «Общение», работают в пресс-центре колледжа «Этнос», выпускают газету «КомПоТ». Волонтерский отряд «Кто, если не мы?» принимает участие в различных добровольческих акциях. Важно отметить, что в ходе таких мероприятий студенты могут попробовать себя в роли организатора или взять на себя ответственность за результат конкретного мероприятия. Это способствует развитию уверенности в себе, а также ответственности за результат деятельности. Многие ребята с группы записаны в творческий центр, где поют, выступают на сцене, танцуют, при этом можно вступить в научное сообщество колледжа, литературный кружок. Такие формы внеурочной деятельности, как экскурсии, походы на выставки, музейные встречи, музыкальные концерты способствуют возникновению эстетических идеалов, формируют представление о художественных, нравственных ценностях.

Свои таланты студенты могут проявить в КВН-движении, поучаствовать в оформлении выставок, организовали буккроссинг в библиотеке, в общем, каждый студент может найти место для интересного времяпровождения, при этом внеурочная деятельность направлена на преодоление однобокости личности, позволяет совершенствовать психические свойства и эстетическое восприятие действительности [4].

Внеурочная деятельность при этом призвана дополнить, обогатить технические специальности колледжа необходимой, хотя и совершенно иной, информацией о личностно-значимых ценностных приоритетах; гармонии природы, общества, человека и культуры [5].

Участие во внеурочной деятельности необходимо студенту для интеллектуального развития, для расширения кругозора, но также оно развивает конкретные практики: умение грамотно писать тексты, выразительно излагать мысли, правильно анализировать события, быть ответственным гражданином. Все это – качества, позволяющие стать не только хорошим специалистом, но и образованным, культурным человеком, развитой личностью.

Предоставление большего количества возможностей для внеурочной деятельности способствует созданию благоприятного психологического климата в образовательном учреждении и формирует всесторонне развитого обучающегося.

Литература:

1. Кохановская Д. Р. Теоретический анализ проблемы развития креативности у студентов // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Международной научной конференции (г. Уфа, июль 2012 г.). Уфа. Лето, 2012.
2. Лингевич О. В. Организация внеурочной деятельности в образовательных учреждениях [Электронный ресурс] // Символ науки. 2016. № 9–2. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-vneurochnoy-deyatelnosti-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah> (дата обращения: 23.11.2025).
3. Писаренко Д. А. Внеучебная деятельность студентов вуза: отечественные и зарубежные подходы к осмыслению понятия // Гуманитарные Балканские исследования / Хумани- тарни Балкански изследвания. – 2019. – №3 (5).
4. Малькова М. Г. Виды и формы внеурочной деятельности в образовательной области «Технология» [Электронный ресурс] // Инновационная наука. 2015. № 12–2. - URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-i-formy-vneurochnoy-deyatelnosti-v-obrazovatelnoy-oblasti-tehnologiya> (дата обращения: 24.11.2025).

5. Чумаков С. А. К вопросу о роли внеурочной деятельности в среднем профессиональном образовании [Электронный ресурс] // Молодой ученый. — 2020. — № 49 (339). — С. 443-445. — URL: <https://moluch.ru/archive/339/75994/> (дата обращения: 27.11.2025).

ПОНЯТИЕ «ЖИЗНЕННЫЙ МИР» В СОВРЕМЕННЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Г. Б. Болаева, Е. П. Худогулова, О. Н. Сюгирова
Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова,
г. Элиста, gbbolaeva@gmail.com

В статье рассматриваются понятие «жизненный мир» и его основные современные исследования в работах Ю.Г. Панюковой, Н.К. Туран, Н.А. Панич, Н.А. Мороз И.О. Логиновой, М.С. Севостьяновой и Л.А. Кретовой.

The article examines the concept of the «life world» and its main modern research in the works of Yu. G. Panyukova, N.K. Turan, N.A. Panich, N.A. Moroz, I.O. Loginova, M.S. Sevostyanova and L.A. Kretova..

Понятие «жизненный мир» имеет обширную историю изучения и широко вошло в исследовательский тезаурус психологии. Нам представляется актуальным рассмотреть новейшие работы по данной теме, в каких направлениях проводятся изучения.

Объектом исследования выступает жизненный мир. Предметом исследования выступают различные предикторы жизненного мира. Данная статья является продолжением работы в рамках фундаментального изучения жизненного мира в русле психологии и будет продолжаться уже в рамках эмпирического исследования.

Научная новизна исследования отражается в создании актуального обзора современных эмпирических исследований по теме жизненного мира уже в новом десятилетии. Это исследование может применяться как фундаментальными исследователями, так и практикующими специалистами как в области психологии, так в междисциплинарных направлениях при работе с молодежью.

Авторство понятия «жизненный мир» традиционно приписывают немецкому философу Э. Гуссерлю, который впервые описал его как стык субъективного и объективного. Однако с развитием

междисциплинарного научного подхода жизненный мир стал предметом изучения и психологии [1].

В отечественной психологии классическим считается подход Д.А. Леонтьева, который ввел «систему координат», включающую следующие пункты: методологический ракурс (жизненный мир как объяснительный принцип функционирования психического); онтологический ракурс (что такое жизненный мир); структурный ракурс (показатели, характеристики жизненного мира) и феноменологический ракурс (типологии жизненных миров) [3].

Однако в своей работе мы хотим сосредоточиться на обзоре основных современных отечественных исследований в рамках понятия «жизненный мир». Нам представляется актуальный проследить развитие этого психологического направления в трудах период 2018-2021 г.

Ю.Г. Панюкова изучает репрезентацию жизненного мира человека, рассматривая психологическое пространство личности одновременно как процесс репрезентации и его результат, которые могут быть представлены в различных графически, в образных и вербальных единицах [6].

В 2019 г. Н.К. Туран провела работу по изучению жизненного мира несовершеннолетних инвалидов и пришла к выводу, что на данном этапе уровень жизненного мира недостаточно интегрирован за счет недостаточности жизненной перспективы за счет фокуса на прошлое. Кроме того, наибольшую значимость для инвалидов на данном этапе развития приобретают изучение собственной индивидуальности и интеграция в группу сверстников, но при этом они также начинают делать акцент на состоянии соматического здоровья [7].

Следующими рассматривали репрезентацию жизненного мира Н.А. Панич и Н.А. Мороз, которые проводили исследование в социальных сетях, при помощи контент-анализ сообществ «ВКонтакте». Они пришли к выводу, что социальные сети стали полноценным социальным пространством жизненного мира людей, в которой формируется новая система жизненных ориентиров [5].

Уже в современном исследовании И.О. Логиновой и М.С. Севостьяновой, где респонденты столкнулись с глобальной пандемией на фоне COVID-19 не могли четко визуализировать себя в завтрашнем мире, можно проследить, что все факторы сопровождающее это явление препятствуют устойчивости жизненного мира и приводят к повышению тревожности [4].

Полярное на фоне пандемии исследование провела Л.А. Кретьева о переезде горожан за город на постоянное место жительства и изменении их жизненного мира. Она отмечает, что в отличии от городских жителей

изменяется у загородных изменяются онтологические подходы к восприятию окружающего мира, путем изменения личной суверенности, ностальгических переживаний, изменения образа жизни и т.д [2].

Таким образом, на основе вышеприведенных работ мы можем говорить о дальнейшей перспективе работы с темой жизненного мира. Этот текст представляет собой теоретическое введение в исследование, целью которого является изучение современных исследований жизненного мира. Однако необходимо отметить о снижении количества научных трудов по данной теме за последние десять лет, что может говорить об изменении направления изучения.

Литература:

1. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Введение в феноменологическую философию / пер. с нем. Д. В. Кузницына. — Санкт-Петербург: Наука, 2013. — 494 с.
2. Кретова Л. А. Загородный жизненный мир в психологическом исследовании // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2021. — № 4 (60). — С. 652- 660.
3. Леонтьев Д. А. Человек и жизненный мир: от онтологии к феноменологии // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 25-34.
4. Логинова И. О., Севостьянова М.С. Особенности устойчивости жизненного мира врачей с разными функциональными обязанностями в условиях госпиталя по борьбе с COVID-19 // Организационная психология. — 2021. - № 3. — С. 30-46.
5. Панич Н. А., Мороз Н. А. Репрезентация жизненного мира молодежи в социальных сетях // Общество: социология, психология, педагогика. — 2020. — № 4. — С. 54-58.
6. Панюкова Ю. Г., Болаева Г. Б. Психологическая репрезентация жизненного пространства: понимание и единицы анализа // Общество: социология, психология, педагогика. — 2018. — № 5 (49). — С. 28-32.
7. Туран Н. К. Особенности жизненного мира несовершеннолетних инвалидов на этапах формирования ценностного сознания // Азимут научных исследований: педагогика и психология — 2019. —vol. 8. — № 3 (28). — С.374-376.

ФОРМИРУЮЩЕЕ И КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Д. А. Большаков

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, bolshakov.d02@bk.ru**

Научный руководитель: Морозова Т. А., к.п.н., доцент

Анализируются формирующее и критериальное оценивание как ключевые элементы контрольно-оценочной деятельности преподавателя. Отмечено, что классическая система контроля часто характеризуется фрагментарностью и субъективностью. Уточняются функции и сущность этих подходов и возможности их интеграции в единую систему. Предполагается, что сочетание этих подходов способствует повышению эффективности системы оценивания образовательного процесса и развитию субъектности студентов.

This article analyzes formative and criterion-referenced assessment as key components of teachers' evaluation activities. It is noted that the conventional assessment system is often characterized by fragmentation and subjectivity. The functions and essence of these approaches are clarified, along with the possibilities for their integration into a unified system. It is suggested that combining these approaches contributes to improving the effectiveness of the educational assessment system and developing students' agency.

В условиях перехода высшего образования к компетентностной модели и усиления внимания к результатам обучения проблема оценки образовательных достижений студентов приобретает особую актуальность. Оценивание становится инструментом управления образовательным процессом, способным задавать направление его развития и служащим основанием для принятия педагогических решений [5]. При этом исследователи фиксируют, что в реальной практике сохраняется определенная, присущая ей степень консервативности оценивания: доминируют итоговые формы контроля, сохраняется ориентация на отметку как главный результат обучения, а сами процедуры оценивания нередко воспринимаются студентами как непрозрачные и / или субъективные [1,4].

Под образовательными достижениями студентов понимаются измеримые результаты их образовательной деятельности, отражающие уровень сформированности знаний, умений, навыков и компетенций, а также отдельные личностные характеристики, связанные с отношением к обучению [5]. Оценивание образовательных достижений

рассматривается как система действий преподавателя и студента по установлению обратной связи, диагностике учебных успехов и затруднений, планированию дальнейшего продвижения в обучении. В современном подходе оно связывается с мониторингом – регулярным и непрерывным отслеживанием образовательных результатов с последующей коррекцией содержания и технологий обучения [5].

Одним из доминирующих подходов выступает критериальное оценивание, опирающееся на заранее разработанную и открытую систему критериев и показателей достижения результатов. Использование технологии критериального оценивания делает процедуру оценки более предсказуемой для студента, снижает долю субъективизма, формирует навыки самоконтроля и взаимоконтроля [6]. Важную роль играют рубрикаторы и уровневые дескрипторы, позволяющие соотнести достигнутый результат с планируемым и аргументированно обосновать выставленную оценку [6].

Формирующее оценивание представляется перспективным направлением совершенствования оценочной практики, поскольку ориентированно не столько на фиксацию конечного результата, сколько на поддержку процесса обучения. Оно позволяет повышать уровень образовательных достижений студентов, развивая их оценочную самостоятельность, включать обучающихся в планирование и достижение целей [1]. Формирующее оценивание реализуется через регулярные диагностические задания, развёрнутые комментарии преподавателя, процедуры самооценки и взаимооценки, ведение портфолио, рефлексивные задания; при этом именно качественная обратная связь становится ведущим механизмом образовательной поддержки [1,2].

Современные исследования показывают, что формирующее и критериальное оценивание не противопоставляются, а взаимно дополняют друг друга. Критерии, разработанные на основе планируемых результатов, используются при обсуждении ожиданий с обучающимися, при самооценке и взаимооценке, лежат в основе рефлексии [2,6]. Формирующее оценивание, в свою очередь «оживляет» критерии, превращая их из формальной схемы в инструмент управления собственным обучением. В рамках праксеологического подхода акцентируется рациональность и эффективность оценочных процедур, цикличность «оценка – анализ – коррекция» и их индивидуальная значимость для студента [5].

В деятельности преподавателя вуза формирующее и критериальное оценивание выступают ресурсом построения эффективной системы оценки образовательных достижений, но только при целенаправленной

организации контрольно-оценочной деятельности. Преподавателю необходимо не только владеть содержанием дисциплины, но и проектировать критерии и показатели достижения результатов, обеспечивать согласованность оценочных требований в рамках образовательной программы, выстраивать систему обратной связи со студентами.

На диагностико-проектировочном этапе формулируются измеримые образовательные результаты и переводятся на язык понятных студенту критериев – описаний действий и продуктов деятельности. Это позволяет заранее обозначить «признаки успеха» и использовать их как ориентиры для самооценки и взаимооценки [5,6]. На организационно-технологическом этапе подбираются формы оценивания, адекватные содержанию дисциплины и критериям: проектные задания, кейсы, портфолио, публичные защиты, контекстные задачи, элементы практико-ориентированного обучения [2,4].

Коммуникативно-рефлексивный компонент контрольно-оценочной деятельности связан с включением студентов в обсуждение критериев, с регулярными процедурами самооценки и взаимооценки. Признание права студента на самооценку и развитие его ответственности за её объективность рассматриваются как важное условие для повышения мотивации, качества образовательных достижений, и ответственности за результаты обучения в целом [1,4]. Это требует от преподавателя владения технологиями педагогического общения, позволяющими поддерживать атмосферу сотрудничества, в которой оценивание воспринимается как поддержка, а не как санкция [3].

Интерпретация результатов оценивания и их использование для корректировки образовательного процесса составляют аналитико-коррекционный блок деятельности преподавателя. Систематический мониторинг позволяет выявлять типичные затруднения, своевременно обновлять содержание и технологии обучения, индивидуализировать задания, варьировать формы сопровождения студентов [5]. Праксеологический подход задаёт ориентир на эффективность и результативность: каждая оценочная процедура осмысливается с точки зрения её вклада в достижение образовательных целей [5].

Таким образом, интеграция формирующего и критериального оценивания позволяет повысить прозрачность и объективность оценочных процедур за счёт открытых для обсуждения и по своей сути критериев и уровней дескрипторов, обеспечить непрерывную конструктивную обратную связь, ориентированную на поддержку образовательного движения студента, сформировать у обучающихся

навыки самоконтроля, самооценки и рефлексии, усилить развивающий потенциал педагогического взаимодействия «преподаватель – студент».

Литература:

1. Авсёненко Л. М. Формирующее оценивание образовательных достижений обучающихся // Наука и перспективы. – 2023. – № 1. – С. 1– 6.
2. Емельянова Т. В. Формирующее оценивание в контексте практико-ориентированного обучения в вузе в рамках формирования медиакомпетентности будущих педагогов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 5. – С. 467–473.
3. Зоголь С. Г., Смоляр А. И. Технологии в подготовке будущего учителя к реализации контрольно-оценочной деятельности в условиях персонализации образования // Самарский научный вестник. – 2025. – Т. 14, № 1. – С. 128–132.
4. Ковальчук В. Я. Новые формы оценивания учебных достижений у студентов // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 4 (10). – С. 56– 57.
5. Коршунова О. В., Ракипова М. Ш. Оценивание образовательных достижений студентов вузов в контексте праксеологического подхода // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 1 (43). – С. 24–38.
6. Семенова Л. А., Казанцева А. И. Критериальное оценивание как фактор повышения эффективности педагогического взаимодействия участников образовательного процесса вуза // Вестник Инновационного Евразийского университета. – 2021. – № 2 (86). – С. 7–19.

К ПРОБЛЕМЕ ДЕМАРКАЦИИ ПОНЯТИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ: ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ИГРОФИКАЦИЯ И ИНТЕРАКТИВНОСТЬ.

З. А. Буренко

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, burenko.zakhar@mail.ru**

**Научный руководитель: Морозова Т. А., к.п.н., доцент кафедры
психологии и педагогики**

В статье раскрыт вопрос терминологической неопределенности понятий «игровая деятельность», «игрофикация» и «интерактивность», и проведен комплексный анализ происхождения и использования данных феноменов.

На данном этапе исследования удалось определить, что рассматриваемые активные методы имеют четкое разграничение уровней интеграции в процесс обучения, и это определяет необходимость проанализировать новые данные и возможности использования данных педагогических технологий, а также дальнейшей практической апробации.

This article explores the terminological ambiguity surrounding the concepts of "game activity," "gamification," and "interactivity," and provides a comprehensive analysis of the origins and uses of these phenomena.

At this stage of the study, it has been established that the active methods under consideration clearly differentiate their levels of integration into the learning process, necessitating an analysis of new data and the potential uses of these pedagogical technologies, as well as further practical testing.

В контексте современной трансформации высшего образования, ориентированной на внедрение активных и деятельностных форматов, наблюдается рост интереса к технологиям, имеющим игровую основу. Однако в исследованиях и особенно в педагогической практике сохраняется терминологическая неопределенность. Ключевые понятия «игровая деятельность», «игрофикация» и «интерактивность» зачастую используются как взаимозаменяемые, что приводит к методической эклектике, необоснованным ожиданиям от организации и результатов образовательного процесса и, как следствие, к дискредитации эффективных педагогических инструментов. Таким образом, насущной задачей педагогической науки и практики становится четкое терминологическое разграничение и определение дидактического потенциала каждого из указанных феноменов.

Для проведения демаркации используется комплексный подход, включающий сравнительный анализ отечественных и зарубежных источников, концептуальный анализ педагогических конструктов и их проекцию на практику организации учебного процесса в высшей школе. В основе разграничения лежит анализ целеполагания, структурной организации и доминирующего типа образовательного контекста, присущего каждому из рассматриваемых понятий.

1. Интерактивность как базовая педагогическая характеристика

В рамках нашего исследования интерактивность интерпретируется как фундаментальный атрибут учебного процесса, выстроенного в парадигме субъект-субъектного взаимодействия [2]. Это системное качество, проявляющееся в многосторонних коммуникативных потоках: «обучающийся – преподаватель», «обучающийся – другая учебная группа», «обучающийся – цифровой

образовательный ресурс». Главная цель интерактивности – обеспечить непрерывную обратную связь, активизировать рефлексивные процессы и создать условия для учебного сотрудничества. К данной категории относятся такие методы, как проблемные семинары, групповые дискуссии, проектная работа в командах. Критерием отличия является фокус на организацию продуктивного диалога при отсутствии системных игровых механик и обязательного условного контекста.

2. Игрофикация как технология мотивационного дизайна

Игрофикация представляет собой не создание целостной игры, а стратегическую интеграцию отдельных элементов игрового опыта и геймдизайна в неигровую реальность образовательного курса [8]. Ее первичная функция – повышение внутренней мотивации, вовлеченности и регулярной учебной активности студентов. В отличие от целостной игровой деятельности, игрофикация оперирует дискретными, точечными инструментами: системами прогресса и накопления очков (опыта), визуализацией достижений через бейджи и знаки отличия, рейтинговыми таблицами (лидербордами), поэтапным открытием контента. При этом внешние учебные цели и объективное содержание дисциплины остаются неизменными и первичными, а игровые оболочки служат их более эффективному достижению. Ключевой критерий демаркации – использование точечных игровых механик для усиления и поддержки традиционной учебной деятельности.

3. Игровая деятельность (Геймификация) как целостная имитационная система

Игровая деятельность, часто обозначаемая в международной литературе как «gamification» в узком смысле или «serious games», представляет собой высшую форму интеграции игры в обучение [9]. Это полноценная имитационная модель, где весь образовательный модуль или его значительный блок погружен в условную, смоделированную реальность. Учебные задачи не просто сопровождаются игрой, а органически вплетены в ее сюжет, правила, нарратив и систему ролей [1]. Обучающиеся действуют в рамках предписанных или выбираемых игровых ролей, а достижение дидактических результатов опосредовано решением игровых задач и прохождением сценария. Критерием разграничения здесь выступает наличие целостной, альтернативной реальности с собственными законами, где игровая форма и образовательное содержание неразделимы.

Так, например, в процессе обучения на факультете, студенты погружаются в постапокалиптический сценарий: после глобального киберколлапса вирус уничтожил операционную систему и ключевые сервисы NET-Города — крупного технологического центра. Группа студентов — это «Экспедиция кибер-реконструкторов», задача которой — восстановить работоспособность города, шаг за шагом возвращая ему цифровую жизнь.

Весь модуль по дисциплине «Операционные системы и сети» превращается в последовательность игровых миссий. Нельзя просто «сдать лабораторную работу» — нужно «восстановить городской сервис». Каждая учебная задача становится игровой задачей, у студентов есть роли, требуемые навыки, которые им нужно приобрести для прохождения миссии и т.д.

Проведенный концептуальный анализ позволяет утверждать, что интерактивность, игрофикация и игровая деятельность представляют собой различные уровни интеграции активных методов в обучение, каждый из которых обладает уникальным дидактическим потенциалом и областью применения. Их корректная демаркация является не академическим упражнением, а необходимым условием для грамотного проектирования образовательных программ. Интерактивность служит основой для любого сотрудничества и диалога. Игофикация выступает эффективным инструментом для управления мотивацией и вовлеченностью в рамках стандартного курса. Игровая деятельность является комплексным решением для глубокого погружения и отработки сложных компетенций в условиях, приближенных к реальности. Осознанный выбор и компетентное применение каждого подхода позволит педагогам высшей школы значительно повысить эффективность и привлекательность учебного процесса.

Литература:

1. Вербицкий А. А. Игровые формы контекстного обучения в высшей школе / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. — 2019. — № 6. — С. 51–59.
2. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М.: Смысл, 2018. — 608 с.
3. Заир-Бек Е. С. Развитие критического мышления через игрофикацию в высшей школе / Е. С. Заир-Бек, М. В. Казакова // Высшее образование в России. — 2022. — Т. 31, № 3. — С. 78–95.

4. Кэрролл М. Игрофикация в бизнесе и в жизни. Как игры меняют мир / М. Кэрролл; пер. с англ. А. В. Литвинов. – М.: Альпина Паблишер, 2020. – 254 с.

5. Макгонигал Дж. Реальность под вопросом: Игры, которые меняют нашу жизнь / Дж. Макгонигал; пер. с англ. А. А. Карзановой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 320 с.

6. Патаракин Е. Д. Образовательные коммуникации и игрофикация / Е. Д. Патаракин // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 9, № 2. – С. 8–18.

7. Пренски М. Обучение цифровых аборигенов. Партнерство для реального обучения / М. Пренски; пер. с англ. – М.: Изд-во Высшей школы экономики, 2020. – 224 с.

8. Deterding S. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification" / S. Deterding, D. Dixon, R. Khaled, L. Nacke // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. – N. Y., 2019. – P. 9–15.

9. Kapp K. M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education / K. M. Kapp. – San-Francisco: Pfeiffer, 2018. – 302 p.

10. Zichermann G. Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps / G. Zichermann, C. Cunningham. – Sebastopol: O'Reilly Media, 2020. – 190 p.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВОВ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И НАВЫКОВ ОСОЗНАННОСТИ С ТИПОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ У ЛЮДЕЙ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ТАНЦАМИ

П. К. Василевская, Е. С. Быкова

Новосибирский государственный технический университет

г. Новосибирск, rolina012804@mail.ru

Научный руководитель: Быкова Е. С., ст. преп.

Творческая деятельность с каждым годом всё больше становится необходимой частью нашей жизни. Одним из многообразных видов искусства, которым занимаются многие люди, является искусство танца, в свою очередь подразделяющееся на большое количество жанров. Актуальность данного исследования заключается в эмпирическом исследовании личностных особенностей людей, занимающихся танцами в качестве хобби. Это может помочь не только определить возможное влияние танца на развитии личности, но и выявить предрасположенность к занятиям танцами.

Creative activity is becoming an increasingly necessary part of our lives every year. One of the many forms of art that many people engage in is dance, which is divided into a wide range of genres. The relevance of this study lies in the empirical examination of the personality traits of individuals who engage in dance as a hobby. This can help not only to determine the potential impact of dance on personal development, but also to identify individuals who are predisposed to engaging in dance activities.

Танцы набирают всё большую популярность среди молодёжи, так как не только способствуют творческой реализации, но и помогают в поддержании необходимого телосложения. Однако, многие из эмпирических исследований, рассмотренных нами, направлены на исследование психологических особенностей именно профессиональных танцоров, чаще занимающихся парными видами танца. В данной статье мы рассмотрим особенности взаимосвязи личностных особенностей, навыков осознанности и мотивов двигательной активности у людей, для которых танец является хобби.

Целью исследования является выявление взаимосвязи мотивов двигательной активности и навыков осознанности с личностными (типологическими) особенностями у людей, занимающихся танцами.

При проведении исследования нами были сформулированы следующие задачи:

1. Изучить особенности танцевального искусства в научной литературе;
2. Определить психологические возможности танца;
3. Рассмотреть психологические особенности людей, занимающихся танцами на примере современных научных исследований;
4. Изучить связь мотивов двигательной активности и навыками осознанности с личностными особенностями у людей, занимающихся танцами.

Были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Существует положительная взаимосвязь между мотивами двигательной активности и навыками осознанности у людей, занимающихся танцами, а именно, между мотивом получения удовольствия от занятий и умением фокусировать своё внимание на внутренних и внешних стимулах.
2. Существуют значимые различия в актуальности мотивов для разных типов личности танцоров, а именно для респондентов интуитивно-чувственного типа наиболее актуальными будут являться мотивы получения удовольствия от занятий и групповой принадлежности, тогда как для респондентов сенсорно-планирующего типа актуальными будут мотивы конкуренции и повышения мастерства.

Для проведения исследования были использованы психодиагностические методы: Шкала мотивации к двигательной активности, МОДА (Physical Activity and Leisure Motivation Scale, PALMS) [Ошибка! Источник ссылки не найден.]; Определитель темперамента Кейрси (Keirsey Temperament Sorter) [Ошибка! Источник ссылки не найден.]; Пятифакторный опросник осознанности (FFMQ) [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Выборка состояла из 60 девушек в возрасте от 18 до 26 лет, занимающихся разными видами танца.

Корреляционный анализ мотивов двигательной активности и аспектов осознанности по пятифакторному опроснику осознанности. Результаты корреляционного анализа по критерию Rs Спирмена представлены на рисунке 1.

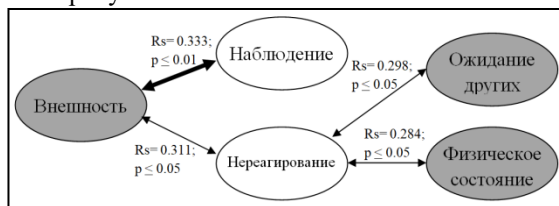


Рис. 1. – Структура связей мотивов двигательной активности и аспектов осознанности

Примечание: полученные связи на уровне $p \leq 0.05$ – сплошная линия; связи на уровне $p \leq 0.01$ – толстая сплошная линия.

Аспект «Наблюдение» имеет прямую связь с мотивом «Внешность» ($R_s=0.333$; $p \geq 0.01$). Улучшение внешности в качестве ведущего мотива занятий танцами, актуализирует необходимость обращать внимание на внутренние и внешние стимулы, в частности на телесные ощущения.

Аспект «Нереагирование» имеет прямую связь с мотивом «Внешность» ($R_s=0.311$; $p \geq 0.05$). Мотив улучшения фигуры, улучшения внешнего вида требует в первую очередь выполнять деятельность и получать желаемый результат, который в свою очередь создают необходимость сознательного выбора реакций в ситуациях, несмотря на эмоции.

Так же, «Нереагирование» имеет прямую связь с мотивом «Ожидания других» ($R_s=0.298$; $p \geq 0.05$). Когда занятия мотивируются извне (врачами, другими людьми), то собственные чувства в этой ситуации становятся менее значимыми, так как деятельность совершается принудительно.

Так же, «Нереагирование» имеет прямую связь с мотивом «Физическое состояние» ($R_s=0.284$; $p \geq 0.05$). Когда занятия мотивируются поддержанием физической формы, основное внимание уделяется реализуемой деятельности, а эмоции и чувства становятся менее значимыми и отодвигаются на второй план.

Нами был проведён анализ различий мотивов двигательной активности и навыков осознанности в группах респондентов интуитивно-чувственным и сенсорно-планирующим типа личности с использованием U-критерия Манна-Уитни, однако значимых различий не было обнаружено. Вероятно при продолжительных занятиях танцами рассматриваемые типологические характеристики не являются ключевыми при становлении мотивов двигательной активности и развитии навыков осознанности.

Литература:

1. Бочавер К. А. Психологическая диагностика в спорте: учебное пособие [Текст] / К. А. Бочавер, Д. В. Бондарев, Л. М. Дожик. – М.: Спорт, 2023. – 232 с.
2. Голубев А. М. Особенности применения русскоязычной версии пятифакторного опросника осознанности [Электронный ресурс] / А. М. Голубев, Е. А. Дорошева // Сибирский психологический журнал. – 2018. – №. 69. – С. 46-68. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-russkoyazychnoy-versii-pyatifaktornogo-oprosnika-osoznannosti> (дата обращения: 24.11.2025).
3. Кейрси Д. Пожалуйста, пойми меня – II. Темперамент. Характер. Интеллект [Текст] / Д. Кейрси // пер. с англ. А. Л. Митрохина – М.: Черная белка, 2011. – 320 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЖИЗНЕННОГО МИРА ЧЕЛОВЕКА

М. К. Гришина

**Новосибирский государственный университет
экономики и управления «НИНХ»,**

г. Новосибирск, grishina.marina2006@gmail.com

Научный руководитель: Терешина А. Л., ст.преп.

В данной статье рассматривается проблема взаимосвязи временной перспективы и ценностно-смысловой организации жизненного мира человека.

Было выявлено, что по показателям описательной статистики респондентам приемлемо ощущать удовольствие в настоящем времени и акцентирование внимания на будущие достижения, а также стремление к позитивному настоящему. В свою очередь, корреляционный анализ не нашел взаимосвязи между гедонистическим настоящим. Однако показал обратные и прямые взаимосвязи временной характеристики и общим показателем осмысленности жизни.

This article examines the problem of the interrelationship between temporal perspective and the value-semantic organization of a person's life world. It was found that according to descriptive statistics, respondents find it acceptable to experience pleasure in the present, focus on future achievements, and strive for a positive present. In turn, correlation analysis did not find a relationship between the hedonistic present. However, it revealed inverse and direct relationships between temporal characteristics and the overall measure of life meaningfulness

В современных условиях многие люди все чаще сталкиваются с феноменом восприятия времени: прошлого, настоящего и будущего. Данная проблематика является психологическим явлением, в рамках которого выстраивается жизненный путь личности. В связи с этим, ценностно-смысловая организация является внутренним основанием, определяющим направленность и значимость этого пути. Можно сказать, что разрушение одного компонента влечет искажение другого, что может привести к состоянию экзистенциального кризиса и потере жизненных ориентиров.

Актуальность изучения взаимосвязи временной перспективы и ценностно-смысловой организации жизненного мира определена пониманием того, как временное отношение соотносится и влияет на осмысленность личности. Целью исследования служит выявление характера взаимосвязи между временной перспективой и ценностно-смысловых составляющих жизненного мира человека.

Для изучения взаимосвязи уровня временной перспективы и параметров осмысленности жизни использовались следующие методики: «Опросник временной перспективы личности Ф. Зимбардо», разработанный в русскоязычной версии А. Сырцовой, Е. Т. Соколовой, О. В. Митиной [2] и тест «Смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева [1], являющийся адаптированной русскоязычной версией теста «Цель в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика и базирующийся на идеи логотерапии В. Франкла.

Базу эмпирического исследования составила выборка из 71 человека, включая 59 женщин (83,3%) и 12 мужчин (16,7%). Средний возраст испытуемых составил 25,8 лет ($SD = 12,1$ года).

Обратимся к результатам эмпирического исследования. По результатам диагностики временной перспективы личности можно заключить, что в целом профиль временной перспективы респондентов соответствует оптимальному: высокий балл по шкалам «Позитивное прошлое», «Будущее», «Гедонистическое настоящее» и низкие баллы по шкалам «Негативное прошлое» и «Фаталистическое настоящее». Результаты диагностики осмысленности жизни выявили (методика «Смыслжизненных ориентаций Д. А. Леонтьева»), что респондентов больше интересует насыщенность жизни на данный момент, а также стремление к целеустремленности и принятию самостоятельных решений.

Следует отметить, что по двум используемым методикам профили мужчин и женщин схожи. Например, в профиле временной перспективы параметр «Будущее» у женщин имеет среднее значение $M = 47,83$ балла, а у мужчин – $M = 47,7$ балла. Аналогично также по осмысленности жизни, например, по субшкале «Локус контроля-жизнь» у профиля мужчин среднее значение составило $M = 30,1$ балла, а у профиля женщин – $M = 29,5$ балла. Таким образом, можно сделать вывод, что по всем шкалам временной перспективы и осмысленности жизни, мы можем рассматривать выборку как гомогенную.

В ходе анализа взаимосвязей между параметрами с помощью критерия ранговой корреляции R_s -Спирмена были выявлены статистически значимые связи. По результатам корреляционного анализа обнаружено 4 статистически значимых взаимосвязи (рис.1) из них две прямые и две обратные.

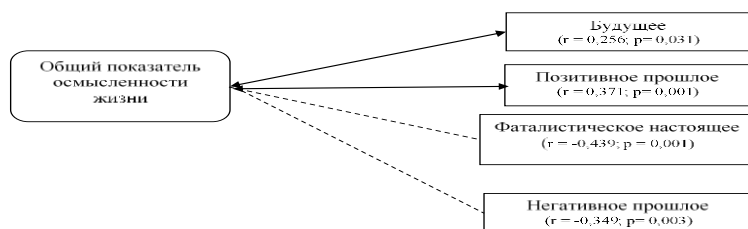


Рис. 1 – Корреляционная плеяда значимых взаимосвязей временной перспективы и ценностно-смысловой организации жизненного мира личности (----- – обратная взаимосвязь)

Значимая обратная взаимосвязь обнаружена (рис.1) между шкалами: «Негативное прошлое» ($R_s = -0,349$, при $p = 0,003$), «Фаталистическое настоящее» ($R_s = -0,439$; $p = 0,001$) и шкалой «Общий показатель осмысленности жизни». Данная взаимосвязь говорит о том, что чем свойственнее оценивается прошлое негативное и настоящее, как фаталистическое, тем менее свойственна осмысленность жизни по всем субшкалам и общему показателю осмысленности жизни.

Значимая прямая взаимосвязь обнаружена (рис.1) между шкалами: «Будущее» ($R_s = 0,256$; $p = 0,031$), «Позитивное прошлое» ($R_s = 0,371$; $p = 0,001$) и «Общий показатель осмысленности жизни». Здесь, можно заметить, что чем выше ориентир на будущее и позитивное прошлое, тем выше осмысленность жизни по всем параметрам.

Благодаря данному эмпирическому анализу мы, действительно, можем убедиться, что существуют взаимосвязи между временной перспективой личности и осмысленностью жизни.

Временная перспектива личности имеет смысловую направленность, ведь личность всегда взаимосвязана с окружающим миром и активна в процессе преобразования себя и окружающей действительности. Структурные составляющие временной перспективы взаимосвязаны со смысловыми образованиями жизненного мира личности, ее целеполаганием, интересами и трактовкой результативности.

Литература:

1. Кошелева Н. В., Осин Е. Н. Тест смысложизненных ориентаций: новые данные о структуре и валидности // Вопросы психологии. – 2020. – Т. 66. – № 6. – С.150-163.
2. Попова О. Н. Сбалансированность временной перспективы личности в прогнозировании эффективности самоопределения: дис. д-ра псих. наук. – Томск, 2020. – 188 с.

СООТНОШЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КРЕАТИВНОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УСЛОВИЙ ТЕСТИРОВАНИЯ

Н. В. Железникова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, nataljanikit1n4@yandex.ru**

Научный руководитель: Разумникова О. М., д.б.н., д.псих.н., доцент

Выполнен сравнительный анализ результатов диагностики дивергентного мышления студентов-психологов с применением методик психометрической

оценки показателей вербальной и образной креативности в условиях ограничения времени тестирования и без ограничения. Выявлены сходные средние нормализованные уровни оригинальности при различных паттернах вариативности и межметодических связей, указывающих на многокомпонентность конструкта.

This study presents a comparative analysis of divergent thinking assessment in psychology students, employing psychometric techniques to evaluate verbal and non-verbal creativity under varying temporal constraints. The results demonstrate similar mean normalized levels of originality across methods, yet reveal distinct variability patterns and selective inter-method correlations, suggesting the construct's multicomponent nature.

Дивергентное мышление составляет основу креативности, обеспечивая способность генерировать множество разнообразных идей, варьировать направления поиска решений и устанавливать нетривиальные связи между объектами.

Как отмечала Е.Е. Туник [1], вопрос о том, можно ли рассматривать показатели различных тестов креативности как меры единого свойства личности требует дальнейшего изучения. Современные обзоры подчеркивают, что разные диагностические методики имеют существенные особенности и ограничения, что осложняет их прямое сопоставление [2]. Особую значимость это приобретает при сравнении методик, различающихся по ключевым параметрам: модальности (вербальные–образные); степени структурированности (стимулозависимые–стимулонезависимые); временным ограничениям. Так, вербальные и образные задания по-разному структурируют проявления оригинальности, а свойства стимулов оказывают значимое влияние на показатели креативного мышления [3]. Кроме того, различные задания дивергентного мышления не всегда обладают сопоставимой психометрической чувствительностью и предиктивной валидностью [4], что приводит к необходимости комплексного подхода к оценке креативности.

Настоящее исследование направлено на сравнение показателей оригинальности, полученных с использованием разных методик оценки дивергентного мышления, различающихся модальностью стимулов и временными условиями тестирования.

Исследование реализует два взаимодополняющих подхода:

1. Сравнительный анализ нормализованных показателей оригинальности, полученных с использованием четырех методик.
2. Изучение паттернов взаимосвязей показателей оригинальности для выявления общих и специфических компонентов дивергентного мышления.

Выборка: в исследовании приняли участие 44 студента-психолога 2 курса ФГО НГТУ (от 18 до 21 года).

Методы и методики исследования: для оценки дивергентного мышления были использованы 4 методики, репрезентирующие различные модальности (вербальные/визуальные) и типы задач:

- ✓ O1 («Круги» (Торренс)) — образная, стимулонезависимая, с ограничением по времени.
- ✓ B1 («Необычное использование обычного предмета» (Гилфорд)) — вербальная, стимулонезависимая, с ограничением по времени.
- ✓ O2 («Незавершенные фигуры» (Торренс)) — образная, стимулозависимая, без ограничения времени.
- ✓ B2 («Когнитивный синтез») — вербальная методика составления предложений с объединением слов из отдаленных семантических категорий; стимулозависимая, без ограничения времени.

Во всех методиках ответы участников оценивались по параметру оригинальности путем сравнения с нормативными базами ответов.

Процедура и анализ данных: каждый участник выполнял все 4 методики в стандартизированных условиях. Методики предъявлялись в следующем порядке: O1, B1, O2, B2. Время выполнения соответствовало стандартным инструкциям. Данные обрабатывались с помощью ПО Jamovi 2.6. Чтобы обеспечить сопоставимость показателей между методиками, была применена процедура нормализации по среднему.

Статистический анализ включал: попарные сравнения нормализованных показателей по факторам модальности, стимульной зависимости и временных ограничений с помощью теста Уилкоксона (в связи с нарушением предположения о нормальности распределения); непараметрический дисперсионный анализ (критерий Фридмана) для общего сравнения методик, корреляционный анализ (критерий Спирмена) для выявления паттернов взаимосвязей между методиками.

Проведенное исследование позволило выявить следующие закономерности:

1. Сходство средних уровней оригинальности, измеряемой разными методиками. Попарные сравнения с использованием теста Уилкоксона для нормализованных показателей по факторам модальности, стимульной зависимости и временных ограничений не выявили статистически значимых различий (все $p > 0,64$). Критерий Фридмана также не выявил значимых различий ($p = 0,371$).

2. Различная дифференцирующая способность методик. Анализ вариативности показателей показал различия в дифференцирующей

способности методик (Табл. 1). Наибольшей вариативностью обладают методики B1 и O1, а методика O2 демонстрирует наименьшую вариативность.

Таблица. 1 – Описательная статистика показателей оригинальности четырех методик (сырые баллы и баллы после нормализации)

Методика	Сырые баллы			Нормализованные баллы		
	Медиана	Ст. откл.	Мин./ макс.	Медиана	Ст. откл.	Мин./ макс.
O1	1,72	1,42	0,09÷7,0	0,856	0,7	0,04÷3,48
B1	1,18	1,40	0,2÷5,30	0,771	0,916	0,131÷3,46
O2	4,75	1,90	1,07÷9,50	1,000	0,4	0,225÷2,0
B2	5,00	3,31	1,0÷14,0	0,891	0,59	0,17÷2,50

3. Специфичность взаимосвязей между методиками. Корреляционный анализ выявил избирательный характер взаимосвязей (Табл. 2). Обнаружена умеренная положительная корреляция между показателями оригинальности согласно методикам O1 и B1, что можно объяснить сходными требованиями к скорости генеративных процессов в поиске идеи ответа. Сильная положительная корреляция между O2 и B2 может свидетельствовать об общем компоненте, связанном со структурированной обработкой информации и смысловой интеграцией, возможность которой представляет неограниченное время выполнения задания.

Таблица 2 – Значимые корреляции показателей оригинальности (по Спирмену)

Пара методик	Коэффициент	p-value
O1 – B1	0,442	0,003
O2 – B2	0,555	p < 0,001

Обсуждение: полученные результаты позволяют сделать несколько выводов о природе дивергентного мышления и диагностических возможностях различных методик его оценки.

Универсальность конструкта оригинальности. Отсутствие значимых различий между средними нормализованными показателями всех четырех методик подтверждает концепцию оригинальности как универсального когнитивного конструкта. Несмотря на различия в модальности, степени структурированности и временных ограничениях, все методики выявили сходный в данной выборке уровень способности к генерации оригинальных идей.

Дифференцирующая способность методик. Выявленные различия в вариативности показателей указывают на неодинаковую диагностическую чувствительность методик. Высокая

дифференцирующая способность методик В1 и О1 представляет ценность для исследований, направленных на выявление индивидуальных различий в дивергентном мышлении и напротив, сравнительно низкая вариативность методики О2 может ограничивать ее применение.

Двухфакторная структура дивергентного мышления. Обнаруженные корреляционные паттерны позволяют предположить существование двух относительно независимых аспектов дивергентного мышления. Методики О1 и В1 ориентированы на спонтанную генеративную оригинальность, характеризующуюся свободным генерированием идей, однако в условиях ограничения времени и необходимости отказа от стереотипа. Методики О2 и В2 стимулируют структурированную интегративную оригинальность, требующую смыслового преобразования и достраивания заданных вербальных или образных стимулов. Полученные эффекты согласуются с современными представлениями о многокомпонентной структуре креативности [2, 4].

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Средняя по группе оригинальность как компонент дивергентного мышления проявляется сходным образом при тестировании креативности с использованием различных диагностических методик.

2. Методики оценки дивергентного мышления обладают разной дифференцирующей способностью: большие индивидуальные различия в оригинальности идей характерны в условиях ограничения времени тестирования.

3. Обнаруженные взаимосвязи показателей оригинальности дивергентного мышления в зависимости от методических условий тестирования указывают на использование разных стратегий поиска идеи, обусловленных степенью заданной задачей ригидности мышления и ограничения его времени.

Практическая значимость результатов заключается в возможности обоснованного выбора диагностических методик для оценки дивергентного мышления в зависимости от конкретных исследовательских задач.

Литература:

1. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления [Электронный ресурс] // Школьный психолог. — 2001. — № 45. — URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200104507> (дата обращения: 21.11.2025).

2. What do educators need to know about the Torrance Tests of Creative Thinking: A comprehensive review / A. M. A. Alabbasi et al. [Electronic resource] // *Frontiers in Psychology*. — 2022. — Vol. 13. — Article 872239. — URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1000385/full> (accessed: 15.11.2025).
3. Разумникова О. М. Возрастная динамика показателей вербальной и образной креативности школьников / О. М. Разумникова, В. А. Каган, Н. В. Панова // *Комплексные исследования детства*. — 2020. — Т. 2, № 2. — С. 72—79.
4. Evaluating the predictive validity of four divergent thinking tasks for the originality of design product ideation / A. K. Erwin et al. [Electronic resource] // *PLoS ONE*. — 2022. — Vol. 17, no. 3. — Article e0265116. — URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0265116> (accessed: 20.11.2025).

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ И СОЧУВСТВИЯ К СЕБЕ У ЛИЦ С РАЗНОЙ ВЫРАЖЕННОСТЬЮ СИНДРОМА САМОЗВАНЦА

В. В. Заграничная

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, valeri.z1998@gmail.com**

Научный руководитель: Гвоздецкая С. С.

Синдром самозванца является распространённым психологическим феноменом, проявляющимся сомнениями в собственной компетентности, обесцениванием достижений и страхом разоблачения. Целью исследования было изучить взаимосвязь синдрома самозванца с эмпатией и сочувствием к себе. На выборке из 72 участников выявлено, что высокая выраженность синдрома самозванца сопровождается увеличением эмпатического дистресса, тогда как показатели сочувствия к себе не различаются между группами. Полученные данные указывают на значимость механизмов саморегуляции и внутренней эмоциональной поддержки для смягчения эмоциональной уязвимости и повышения психологической устойчивости.

The impostor syndrome is a common psychological phenomenon characterized by self-doubt, devaluation of achievements, and fear of being exposed. The aim of this study was to examine the relationship between impostor syndrome, empathy, and self-compassion. In a sample of 72 participants, pronounced impostor syndrome was accompanied by increased empathic distress, while self-compassion scores did not differ significantly between groups. The findings underscore the importance of self-regulation and internal emotional support in mitigating emotional vulnerability and enhancing psychological resilience.

Синдром самозванца является одним из наиболее распространённых психологических феноменов современности, затрагивающим как студентов, так и высококвалифицированных специалистов. Его ключевые проявления включают сомнения в собственной компетентности, обесценивание достижений и страх разоблачения [1]. Несмотря на высокую актуальность темы, взаимосвязь синдрома самозванца с параметрами эмпатии и сочувствия к себе остаётся недостаточно изученной, что определяет значимость данной работы.

Эмпатия в современной психологии рассматривается, как способность осознавать и переживать эмоции других людей, а также понимать их внутренние переживания [2]. Несмотря на множество научных подходов, и концепций, в основе всех исследований лежит идея, что эмпатия обеспечивает понимание и отклик на эмоциональное состояние другого человека. Сочувствие к себе рассматривается как проявление эмпатии направленное на себя. Внутренняя способность проявлять поддержку, доброту и понимание по отношению к собственным трудностям, снижая самокритику и способствуя эмоциональной устойчивости. Эмпатия и сочувствие к себе обеспечивают осознанность в эмоциональных процессах, помогают регулировать переживания и формируют основу психологической устойчивости.

Согласно теоретическим данным, можно предположить, что у людей с синдромом самозванца эмпатия и сочувствие к себе оказывают двойственное влияние на эмоциональное состояние [3]. Высокая чувствительность к переживаниям других может усиливать тревожность и внутреннее напряжение, тогда как развитое сочувствие к себе способно смягчать эти негативные переживания и поддерживать эмоциональное равновесие. Таким образом, сочетание этих факторов, вероятно, определяет индивидуальные особенности эмоциональной реакции и психологической устойчивости у людей с синдромом самозванца.

Объектом исследования является синдром самозванца. Предмет данной работы: особенности эмпатии и сочувствия к себе у лиц с разной выраженностью синдрома самозванца. Цель – выявить особенности эмпатии и сочувствия к себе у лиц с разной выраженностью синдрома самозванца. Выборку исследования составили 3 группы респондентов (72 человека в возрасте от 18 до 44 лет):

1. Группа практически не подвержены синдрому самозванца (24 человека).
2. Группа с умеренной степенью синдрома самозванца (27 человек).

3. Группа с частыми, частыми и сильными ощущениями свойственными синдрому самозванца (24 человека).

Для диагностики применялись три методики: «Шкала феномена самозванца» П. Кланс, «Многофакторный опросник эмпатии» М. Дэвиса и «Шкала сочувствия к себе» К. Нефф.

Статистическая обработка включала критерий Манна-Уитни для межгрупповых сравнений и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Полученные данные могут указывать на существование определённых тенденций, связанных с проявлениями эмпатии и сочувствия к себе при различной выраженности синдрома самозванца. Участники с более высокими показателями феномена самозванца могут, проявлять большую эмоциональную чувствительность к переживаниям других, что может выражаться в более выраженном эмпатическом дистрессе. Эмпатический дистресс – это негативные чувства, такие как беспокойство и тревога, возникающие при наблюдении за страданиями других. В то же время показатели сочувствия к себе в группах, вероятно, не имеют существенных различий, однако отдельные компоненты, такие как самоизоляция и внимательность, могут вносить вклад в особенности эмоциональной регуляции.

Корреляционный анализ предполагает возможность существования отрицательных связей между внимательностью и уровнем эмпатического дистресса, а также между самоизоляцией и компонентами сочувствия к себе. Эти результаты могут свидетельствовать, что эмоциональная уязвимость у людей с выраженными проявлениями синдрома самозванца может формироваться не за счёт изменения структуры эмпатии, а скорее через особенности самокритики и внутренней регуляции чувств.

Выявлена умеренная положительная связь между добротой к себе и эмпатической заботой, что указывает на то, что способность проявлять тепло и поддержку к себе может способствовать более внимательному и заботливому отношению к другим.

Результаты исследования показывают, что связь синдрома самозванца с эмпатией и сочувствием к себе проявляется главным образом через отдельные элементы эмоциональной регуляции, такие как эмпатический дистресс, самоизоляция и недостаток внимания к собственным переживаниям. При этом значимых различий между группами по большинству показателей не обнаружено, что может указывать на относительную устойчивость этих характеристик. Итоги носят предварительный характер, однако подчёркивают важность развития навыков сочувствия к себе и уменьшения самокритики в работе с людьми, склонными испытывать синдром самозванца. Результаты

исследования подчеркивают важность учета индивидуальных механизмов саморегуляции и сочувствия к себе при работе с людьми, склонными к синдрому самозванца. Эти данные могут быть полезны при разработке психологических интервенций, направленных на снижение эмоционального дистресса и повышение устойчивости к стрессу. С учётом размера выборки полученные данные следует рассматривать как предварительные, требующие дальнейшей проверки на более широких выборках.

Литература:

1. Туровский Н. П. Синдром самозванца как одна из актуальных проблем профессионального становления сотрудника IT-сферы / Н. П. Туровский, Г. И. Могилевская // Modern Science. – 2021. – № 1-1. – С. 384-388.
2. Воробьева Е. В. Уровень, содержание и способ выражения эмпатии у студентов-психологов и студентов-юристов в соответствии с их индивидуально-психологическими особенностями / Е.В. Воробьева, Д.В. Володенко, Л.А. Зайцева, К.А. Товстореброва // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. №1.
3. Анисимова Е. В. Эмпатия в межличностных отношениях обучающихся как фактор их психологической безопасности / Е. В. Анисимова, О. Б. Крушельницкая // Современная зарубежная психология. – 2023. – Т. 12, № 3. – С. 93-102.

РАННИЕ ДЕЗАДАПТИВНЫЕ СХЕМЫ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

О. С. Казанцева

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, zk.ko.rs.06@mail.ru**

Научный руководитель: Петровская Т. Ю., к.псх.н. доцент

В работе рассматривается феномен ранних дезадаптивных схем у специалистов из области психического здоровья и в первую очередь у психологов, рассмотрены особенности выраженности ранних дезадаптивных схем у психологов, работающих в экстремальных ситуациях, у стажерующихся психологов, психиатров и социальных работников. Приведены результаты исследования ранних дезадаптивных схем у студентов специальности клиническая психология, а также у студентов-психологов с учетом возрастных и половых особенностей. Ранние дезадаптивные схемы также представлены в

качестве профессионально негативных качеств и как часть системы профессионально важных качеств будущих психологов.

This paper examines the phenomenon of early maladaptive schemas in mental health professionals, primarily psychologists. It examines the severity of early maladaptive schemas in psychologists working in extreme situations, as well as in psychology trainees, psychiatrists, and social workers. The paper presents the results of a study of early maladaptive schemas in clinical psychology students, as well as in psychology students, taking into account age and gender characteristics. Early maladaptive schemas are also presented as professionally negative traits and as part of a system of professionally important qualities for future psychologists.

Такой психологий феномен как «Ранние дезадаптивные схемы» или РДС в настоящее время активно разрабатывается в психологической науке. В России исследования в данном направлении ведутся около пятнадцати лет, за рубежом изучение ранних дезадаптивных схем имеет более длительную историю. Исследование же ранних дезадаптивных схем на выборке психологов различных профилей и других представителей помогающих профессий представляет меньшую часть научных разработок. С учетом обозначенной актуальности и проблемы объектом нашего исследования выступают ранние дезадаптивные схемы представителей помогающих профессий. Нами будут рассмотрены результаты имеющихся исследований РДС у психологов различного профиля и других специалистов, работающих в области психического здоровья.

Понятие ранних дезадаптивных схем было введено Дж. Янгом в опоре на теорию Д. Боулби, положения Л.С. Выготского, А. Бэка и понятие психического здоровья. Ранние дезадаптивные схемы – это шаблоны (паттерны) поведения, мышления и эмоций сформированные в раннем детстве в результате неудовлетворения базовых потребностей, в частности эмоциональных, то есть в результате детского травмирующего опыта. Ранние дезадаптивные схемы можно представить в виде когнитивных каркасов, служащих основой воспринимаемого опыта.

РДС характеризуются как устойчивые достаточно жесткие структуры, выступающие фильтром восприятия информации и модератором поведения, они оказывают влияние на все сферы жизни и укрепляются с возрастом.

Психически здоровые лица не имеют РДС или же они выражены незначительно, ярко выраженные РДС оказывают негативное влияние на жизнь человека и могут вести к различным нарушениям и патологиям.

Схемы могут приводить к предвзятости и «слепым пятнам» в обработке информации не только в повседневной жизни, но и

профессиональной, в частности в работе психолога, во время клинической оценки или психотерапевтических вмешательств.

Ранние дезадаптивные схемы рассматриваются у психологов и смежных специалистов в связи с другими психологическими феноменами или же РДС выступают самостоятельным объектом исследования.

В работе О.И. Мироновой и Е.А. Ковалевской приводятся результаты о связи профессионального выгорания с ранними дезадаптивными схемами у психологов, работающих в чрезвычайных ситуациях [1]. Авторами получены связи «Эмоционального истощения» с 11 из 18 имеющихся схем, среди них: «Неуспешность», «Уязвимость», «Негативизм», «Покорность», «Жесткие стандарты», «Недостаточный самоконтроль» (на уровне значимости $p=0,001$). Положительные корреляции были обнаружены с «Пунитивностью» и «Самопожертвованием» (на уровне значимости $p\leq 0,01$). С «Недоверием», «Эмоциональной депривацией» и «Поиском одобрения» (на уровне значимости $p\leq 0,05$). Среди схем, имеющих связь с «Эмоциональным истощением», представлены все схемы области «Ориентированность на других».

Высокая связь с «Ориентированностью на других» может получить обоснование за счет социальной направленности психолога, которая важна в профессиональной самоактуализации.

Авторы также указывают на связь всех выше представленных схем, относящихся к областям «Ориентированность на других», «Сверхбдительность и торможение» со шкалой «Деперсонализация». Деперсонализация выражается, прежде всего, в тенденции видеть преимущественно «плохие» стороны в характере и поведении других людей. Практикующие психологи подвержены деперсонализации также в силу специфики своей профессиональной деятельности.

В исследовании А.А. Токмаковой рассматриваются ранние дезадаптивные схемы среди студентов специальности клиническая психология [6]. В представленной выборке наиболее выражены схемы «Поиск одобрения», «Жесткие стандарты», «Недостаточность самоконтроля» и «Пунитивность». Можно сделать вывод, что для студентов свойственно делать чрезмерный акцент на получении одобрения и внимания, стремление соответствовать другим людям в ущерб развитию ощущения собственной идентичности. Они могут иметь убеждение в необходимости стремиться к очень высоким стандартам поведения и успешности и что люди должны быть строго наказаны за свои ошибки.

Саддичха Саху с коллегами также изучают когнитивные схемы специалистов в области психического здоровья [7], в выборку данного исследования вошли стажеры-психиатры, стажеры-психологи, стажеры-социальные работники и психиатрические медсестры. Высокие показатели были получены по следующим схемам: «Эмоциональная депривированность», «Самопожертвование», «Подавление эмоций», «Жесткие стандарты», «Привилегированность» и «Недостаточный самоконтроль». При сравнении между профессиональными группами неадаптивные схемы были выражены следующим образом, схема «Недоверие» примерно в равной степени выражена у психиатров, социальных работников, медсестер и показатель в данных группах выше, чем у психологов. По схемам «Социальная отчужденность», «Спутанность», «Жесткие стандарты», «Недостаточный самоконтроль» у психиатров, социальных работников и медсестер показатели выше, чем у психологов. Можно сделать вывод, что все схемы более выражены у психиатров.

Ранние дезадаптивные схемы изучаются и на студентах-психологах. Т.Ю. Петровская рассматривает специфику данного феномена у студентов-психологов в контексте возрастных, половых особенностей, в связи с таким психологическим конструктом как профессионально важные качества, ранние дезадаптивные схемы исследуются в структуре ПВК как ее структурный компонент, а именно как профессионально негативные качества [2,3,4,5].

Если рассматривать особенности системы РДС психологов в зависимости от пола, то стоит отметить, что для мужчин наиболее характерны качества, имеющие связь с недоверием и нестабильностью в отношениях, грандиозностью, самопожертвованием, перфекционизмом. В женской выборке преобладают самопожертвование, нестабильность связей, перфекционизм, пунитивность, грандиозность. Для обоих полов характерны схемы самопожертвования, жестких стандартов, грандиозности и покинутости.

Если рассматривать специфику РДС будущих психологов в зависимости от возраста, то можно сделать вывод, что пик выраженности РДС приходится на юность, с возрастом наблюдается тенденция к ослабеванию РДС, однако схема «уязвимость» имеет наибольшую выраженность в переходные возраста.

Рассматривая РДС в системе профессионально важных качеств, можно отметить, что при высокой выраженности РДС структурообразующими качествами становятся такие характеристики как «организаторские способности» и «интеллект». При высоких РДС структурограммы наименее насыщены, то есть количество связей в

данной структуре значительно меньше, чем количество связей в структурах со средней и низкой выраженностью РДС, это позволяет предположить, что у респондентов данной группы профессиональные качества слабо интегрируются в структуру личности.

При средней выраженности РДС структурообразующими качествами становятся «общительность» и «ориентация на труд». Данная структурограмма самая насыщенная и при этом структура противоречива. То есть при большом количестве связей многие из них являются отрицательными и носят противоречивый характер, например, связь «коммуникативных способностей» и «общительности» носит отрицательный характер. Такую структуру ПВК можно назвать конфликтной.

При слабой выраженности РДС выступают в роли структурообразующих «коммуникативные способности» и «рефлексивность», имеющие наибольшее количество тесных связей с другими параметрами. Данная структура наиболее интегрирована, то есть полученные связи положительные, это позволяет предположить, что наиболее важным структурообразующим качеством для будущих психологов выступают коммуникативные способности, имеющие наибольшее число связей при низкой выраженности РДС, и которые образуют структуру относительных профессионально важных качеств, благодаря чему будущий специалист сможет эффективно реализоваться в профессиональной деятельности.

Таким образом, изучение РДС у психологов и специалистов смежных профессий важно в связи с тем, что активация РДС может происходить в профессиональной деятельности и негативно влиять на ее процесс и результаты. Мотивация решения личных проблем может изначально приводить в профессию людей с различными схемами, а работа психолога предоставляет возможность переживания схем, целью которого может являться переработка негативного опыта.

Вместе с тем, ПВК психологов изначально выступающие важными факторами успеха в профессии, могут изначально являться адаптивной стратегией, сформированной когда-то в травмирующей ситуации, которая в свою очередь привела к формированию РДС, это делает актуальным дальнейшее исследование взаимосвязи ранних дезадаптивных схем и профессионально важных качеств психологов.

Литература:

1. Миронова О. И. Взаимосвязь профессионального выгорания и ранних дезадаптивных схем у экстремальных психологов [Электронный ресурс] // Психология и право. – № 2. – 2024. – URL:

https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2024_n2/Mironova_Kovalevskai_a?ysclid=majjca0314564306075 (дата обращения 04.11.2025) – doi: 10.17759/psylaw.2024140214.

2. Перевозкина Ю. М. Особенности системы ранних дезадаптивных схем психологов в зависимости от пола [Электронный ресурс] // Системная психология и социология. – № 3. – 2021. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennostisistemy-rannih-dezadaptivnyh-shem-psihologov-v-zavisimosti-otpolayclid=m59mco8klk778643768> (дата обращения 05.11.2025). – doi: 10.25688/2223-6872.2021.39.3.2.

3. Петровская Т. Ю. Когнитивные дезадаптивные схемы как компонент профессионально негативных качеств личности // Сборник научных трудов V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск: Изд-во: НГПУ, 2021. С. 53-56.

4. Петровская Т. Ю. Когнитивные дезадаптивные схемы в системе профессионально важных качеств будущих психологов: структурнопсихологический анализ // Системная психология и социология. – № 3 (43). – 2022. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnyedezadaptivnye-shemy-v-sisteme-professionalno-vaznyh-kachestv-buduschihpsihologov-strukturno-psihologicheskii-analiz?ysclid=majaqan5uo26409355> (дата обращения 05.11.2025) – doi: 10.25688/2223-6872.2022.43.3.06.

5. Петровская Т. Ю. Особенности ранних дезадаптивных схем будущих психологов в зависимости от возрастного периода [Электронный ресурс] // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. – № 1. – 2022. – URL: <https://elibrary.ru/vxqgfn?ysclid=m49zeza9gg927042503> (дата обращения 05.11.2025) – doi: 10.18255/1996-5648-2022-1-164-171.

6. Токмакова А. А. Ранние дезадаптивные схемы среди студентов специальности клиническая психология [Электронный ресурс] // Тенденции развития науки и образования. – №107(2). – 2024. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67930726> (дата обращения: 10.11.2025). – doi: 10.18411/trnio-03-2024-92.

7. Sahoo S. Cognitive schemas among mental health professionals: Adaptive or maladaptive? // Journal of Research in Medical Sciences. – 2012. P. 523-526.

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ СТРЕИОТИПОВ НА ГОТОВНОСТЬ К ОКАЗАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ У МОЛОДЕЖИ

А. А. Калинина

**Сибирский государственный университет путей сообщения,
г. Новосибирск, nastena.k00@mail.ru**

Научный руководитель: Гайнанова А. Р., к. псих.н, доцент

В статье представлены результаты эмпирического исследования гендерных различий психологической готовности к оказанию помощи у девушек и юношей. У женщин преобладает оптимальный уровень психологической готовности к оказанию помощи людям, однако у мужчин определён низкий уровень.

The article presents the results of an empirical study of gender differences in the need for psychological assistance and the willingness to provide it. Based on the results obtained, the need to develop gender-oriented approaches in psychological counseling and special programs to overcome stereotypical perceptions is substantiated.

Современное состояние общества, в котором происходят социально-экономические преобразования, реформы в разных сферах жизнедеятельности общества, оказывает влияние на каждого человека. Современному человеку необходимо поддерживать оптимальный уровень своего психического состояния для продуктивного существования. На сегодняшний день перед студенческой молодежью как особой категория граждан стоят задачи жизненного самоопределения в условиях неопределенности будущего. Время обучения в вузе подразумевает профессиональное и личностное развитие, умение выстраивать межличностные отношения, развивать самостоятельность в разных сферах жизни. В современном обществе в ситуации возрастает доступность и открытость к психологической помощи, которая все чаще воспринимается как ресурс для обеспечения психологического здоровья, продуктивной жизни и личностного развития. Это созвучно базовым ориентациям молодежи, для которой также крайне важны активная деятельная жизнь, познание, свобода. В этом ключе готовность прийти на помощь людям перестает быть сугубо профессиональным навыком и становится выражением личностной зрелости, отражая такие глубинные ценности нашего общества, как гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь. Происходит взаимовлияние общественных трансформаций и ценностных ориентиров молодежи, которое формирует новую модель просоциального, эмпатичного и ответственного поведения. Поэтому актуальность изучения психологической готовности молодежи к оказанию помощи не вызывает сомнений.

Термин "гендер" (от англ. gender — "социальный пол") появился в 60-х годах 20 века, как ответ на ограниченность биологического детерминизма. Его введение позволило разделить биологически обусловленные и социокультурные аспекты половой идентичности, что стало ключевым для исследований неравенства, стереотипов и, как покажем далее, различий в обращении за психологической помощью. С этого периода под гендером стали понимать «социальный пол человека» [1; с.37].

Гендер, в отличие от пола, не определяется анатомическими характеристиками, а является социально-культурным конструктом, основанном на представлениях, нормах и ожиданиях, связанных с мужским и женским поведением, ролями и идентификацией. Пол, с другой стороны, обычно указывает на биологические различия между мужчинами и женщинами, которые они несут с рождения. Половые роли часто представляют собой социальные и культурные стереотипы и ожидания, которые определяют, каким образом люди должны себя вести, выглядеть и функционировать в обществе в соответствии с их полом. [2].

Формирование гендера как социального конструкта неизбежно привело к возникновению устойчивых представлений о "мужском" и "женском" — гендерных стереотипов. Их изучение стало ключевым для понимания, как социокультурные нормы влияют на поведение, в том числе на обращение за психологической помощью.

Интерес к проблеме гендерных стереотипов в российском обществе обусловил исследование в данной области в работах отечественных психологов в последнее время. В российских исследованиях отмечается, что традиционные гендерные нормы сохраняют влияние, несмотря на глобальные изменения [3].

Современные исследования предлагают различные трактовки понятия гендерных стереотипов. Так, А. Маренков определяет их как «устойчивые модели восприятия, целеполагания и поведения, детерминированные культурно обусловленными нормами, предписанными представителям каждого пола» [2]. И. Клецина дополняет это определение, указывая на их нормативную функцию: «гендерные стереотипы представляют собой стандартизированные модели, регламентирующие поведение и личностные характеристики в соответствии с бинарными категориями "мужского" и "женского"» [1, с. 19].

Распределения социальных ролей в обществе стереотипно - женщинам предписывается концентрация на приватной сфере (семья, быт), тогда как мужчины ориентируются на публичную (карьера,

материальное обеспечение). Это закрепляет за женщинами роль «хранительницы очага», а за мужчинами – «добытчика» [3, с. 190–191].

Анализ приведённых дефиниций позволяет заключить, что гендерные стереотипы выполняют функцию социальных регуляторов, устанавливая нормы и ожидания в отношении полоролевого поведения. Их воспроизводство в обществе обеспечивается механизмами нормативного и информационного давления.

Нормативное давление выражается в стремлении индивида соответствовать принятым стандартам для получения социального одобрения, тогда как информационное давление связано с усвоением стереотипных представлений через агентов социализации (семью, образовательные институты, медиа). Примечательно, что даже Я-концепция личности может формироваться под влиянием этих стереотипизированных конструкций [3, с. 186].

Изложенные соображения обусловили выбор темы нашего исследования.

Объект исследования -гендерные стереотипы у молодежи.

Цель данного исследования – выявить различия в психологической готовности оказывать помощь людям у мужчин и женщин студенческого возраста.

Для изучения данной проблемы нами были проведены следующие методы и методики:

- 1) теоретический анализ психологической литературы по теме исследования;
- 2) тестирование («Психологическая готовность к оказанию помощи (ПГОПП-1)» Т. Г. Харитонова, К. С. Ставская);
- 3) метод математической статистики (критерий χ^2 (хи-квадрат Пирсона)).

Исследование проводилось в Сибирском государственном университете путей сообщения (г. Новосибирск). В нем приняли участие 120 человек – 60 мужчин и 60 женщин – студенты технического и гуманитарного направления обучения.

По данным опросника «Психологическая готовность к оказанию помощи (ПГОПП-1)» были получены результаты, которые представлены в таблице 1.

**Таблица 1- Психологическая готовность к оказанию помощи
у мужчин и женщин**

Компоненты психологической готовности	Женщины	Мужчины
Эмоционально-волевой	72% (низкий уровень)	89% (высокий уровень)
Познавательльно-оценочный	93% (высокий уровень)	80% (высокий уровень)
Коммуникативный	87% (оптимальный уровень)	67,5% (низкий уровень)
Мотивационно-поведенческий	79% (оптимальный уровень)	54% (низкий уровень)
Общий уровень	72% (оптимальный уровень)	46% (низкий уровень)

На основе представленных данных можно сделать следующие выводы о гендерных различиях в психологической готовности к оказанию помощи. При анализе отдельных составляющих выявлена неоднозначная картина: в эмоционально-волевой сфере наблюдается парадоксальная ситуация, где мужчины (89%) существенно превосходят женщин (72%), что может быть связано с особенностями мужской эмоциональной регуляции, где сдержанность воспринимается как проявление силы воли.

Познавательльно-оценочный компонент развит на высоком уровне у обеих групп, однако женщины (93%) демонстрируют более высокие показатели, чем мужчины (80%), что говорит об их лучшей способности анализировать ситуацию помощи.

Наибольшие гендерные различия наблюдаются в коммуникативной сфере: у 87% женщин определен оптимальный уровень, у мужчин более выражен низкий уровень (67,5%), это указывает на то, что женщины значительно превосходят мужчин, проявляя большую коммуникативную компетентность и способность к эмпатии, по сравнению с мужчинами.

Мотивационно-поведенческий компонент также демонстрирует существенное преимущество женщин - у 79% женщин оптимальный уровень, в то время как у 46% мужчин низкий уровень, это означает, что женщины чаще проявляют готовность реально помогать. Особого внимания заслуживает различная структура психологической готовности у мужчин и женщин - у женщин все компоненты развиты относительно равномерно, образуя целостную систему, тогда как у мужчин

наблюдается выраженный переко с высоким эмоционально-волевым контролем при слабом развитии остальных компонентов.

Общий уровень готовности к оказанию помощи выявил выраженные гендерные различия. Общий уровень психологической готовности у женщин составляет 72% (оптимальный уровень), в то время как у мужчин этот показатель находится на низком уровне (46%), что свидетельствует о значительно большей подготовленности женщин к оказанию психологической помощи.

Проведенный статистический анализ подтверждает эти различия: значение $\chi^2=18,37$ по общему уровню значительно превышает критическое значение ($p<0,001$).

Проведенное исследование позволило выявить существенные гендерные различия в психологической готовности молодежи оказывать помощь людям, что подтверждает влияние гендерных стереотипов на формирование данной личностной характеристики у молодых людей.

Полученные результаты важны для разработки подходов, направленных на преодоление гендерных стереотипных представлений об оказании психологической помощи людям, а также разработки специальных программ, направленных на развитие у молодежи психологической готовности к оказанию помощи в рамках воспитательной работы в образовательных учреждениях, развитие социальной активности молодежи в целом.

Особого внимания заслуживает обнаруженный дисбаланс в структуре психологической готовности у мужчин: при высоком эмоционально-волевым контроле наблюдается дефицит мотивационных и коммуникативных навыков. Это указывает на необходимость дифференцированного подхода в развитии компетенций оказания психологической помощи, что может быть успешно реализовано через вовлечение юношей в волонтерские проекты и социальные инициативы. Такая работа будет способствовать не только преодолению гендерных стереотипов, но и формированию более зрелой и социально ответственной позиции у молодых людей.

Литература:

1. Клецина И. С. Развитие гендерных исследований в отечественной психологии: итоги и перспективы [Электронный ресурс] // Педагогика. Психология. Философия. - 2017. - №3 (07). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-gendernyh-issledovaniy-v-otchestvennoy-psihologii-itogi-i-perspektivy> (дата обращения: 09.04.2025).

2. Милтон Д. Пол и гендер это не одно и то же [Электронный ресурс] // Развитие личности. -2013. №1 С.174-188. - URL: <http://rl-online.ru/uploads/174-197-2013-1.pdf> (дата обращения: 09.04.2025).

3. Изрина С. О. Феномен андрогинии и идея гендерной небинарности в современную эпоху: теоретические заметки [Электронный ресурс] // Вестник Вятского государственного университета. -2020. №4. С.34-40. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-androginii-i-ideya-gendernoy-nebinarnosti-v-sovremennuyu-epohu-teoreticheskie-zametki> (дата обращения: 06.04.2025).

4. Воронова А. В. Гендерная психология: некоторые проблемы и перспективы/ Воронова А.В. [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. -2018. №1. С.139-147. - URL: https://vestnik.yspu.org/releases/2018_1/23.pdf (дата обращения: 09.06.2025).

5. Воронова А. В., Мазилев В. А. Гендер: междисциплинарный анализ [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. -2015. №2. С.35-40. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gender-mezhdistsiplinarnyy-analiz> (дата обращения: 08.04.2025).

К ПРОБЛЕМЕ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

В. А. Качайкин, Г. А. Данилов, Ф. А.Бачурин

**Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала
армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии
Российской Федерации,**

г. Новосибирск, danilovga@inbox.ru

Научный руководитель: Зайцев Н. Н., канд. пед. наук

Коллектив авторов проводит краткий анализ проблемы патриотизма, определяет качества личности, которыми обладает патриот. На основании анализа авторы приходят к выводу, что одним из направлений патриотического воспитания является военно-патриотическое воспитание, являющееся необходимым для укрепления государства и формирования личности гражданина-патриота.

The team of authors conducts a brief analysis of the problem of patriotism, determines the personality qualities that a patriot possesses. Based on the analysis, the authors conclude that one of the directions of patriotic education is military-patriotic

education, which is necessary for strengthening the state and forming the personality of a patriotic citizen.

В современном мире одним из важнейших вызовов является формирование патриотического сознания у подрастающего поколения. Этот вопрос касается абсолютно каждого человека, вне зависимости от его происхождения, убеждений или социального статуса, но особенно остро стоит для молодежи.

Понятие патриотизма неразрывно связано с образом патриота. Исторически, идеи патриотизма всегда играли значимую роль в развитии России. Воспитание гражданственности и патриотизма у молодежи, в соответствии с государственной стратегией национальной безопасности и соответствующими программами, имеет ключевое значение для обеспечения безопасности как государства в целом, так и каждого его гражданина [4].

Для обеспечения национальной безопасности в сфере образования ключевую роль играет усиление воспитательной функции образовательных учреждений. Необходимо формировать у подрастающего поколения чувство гражданской ответственности и любви к России, опираясь на вековые духовно-нравственные ориентиры и культурное наследие. Безопасность личности и общества достигается через воспитание социальной ответственности и установление морально-этических и правовых рамок поведения.

Главная цель патриотического воспитания – зародить в сердцах молодежи любовь к Отчизне, чувство гордости, готовность защищать ее и стремление к ее процветанию [1]. Патриотизм, зарождаясь в детстве, развивается и обогащается с возрастом. В зрелом возрасте он проявляется как активная гражданская позиция, выражающаяся в конкретных действиях и поступках во имя Родины. Первостепенной задачей в современной школе является воспитание патриота путем приобщения обучающихся к созидательной деятельности, привития любви к Отечественной истории, формирования самосознания у молодежи, расширение знаний об истории и культуре родного края, о героизме предков, защищавших Отечество.

К началу XXI века патриотизм становится необходимым фактором для развития личности, общества и государства. Патриотизм объединяет граждан ради единства для достижения общей цели – построения сильного в экономическом и политическом плане государства.

Для формирования будущих патриотов из числа современной молодежи необходимо тесное взаимодействие школы, семьи, педагогов и самих учащихся. Только совместными усилиями можно достичь

желаемого результата – воспитать настоящего патриота. Молодым людям предоставляются широкие возможности для реализации своих интересов и потребностей. В настоящее время военно-патриотическое направление занимает ведущее место в воспитании подрастающего поколения.

Педагогические работники музеев боевой славы, краеведческих кружков и военно-спортивных лагерей, обладают достаточным потенциалом для патриотического воспитания молодежи в различных направлениях, включающих историческое, спортивное, военно-патриотическое, краеведческое, культурное, духовно-нравственное, гражданское и социально-патриотическое [3].

Организация патриотической работы предполагает использование разнообразных форм, которые можно разделить на три группы.

Первая группа включает общепатриотические мероприятия, проводимые в образовательных учреждениях или в качестве дополнения к учебному процессу: беседы, тематические вечера, встречи с ветеранами, совершенствование учебной базы.

Вторая группа ориентирована на военную и военно-прикладную подготовку: ознакомление с жизнью и деятельностью воинских частей, выставками военной техники и вооружения, участие в тактических и военно-спортивных играх и учениях.

Третья группа объединяет эффективные формы военно-патриотического воспитания, осуществляемые в военно-спортивных лагерях, во время учебных сборов, в патриотических клубах.

Сочетание разнообразных форм патриотической работы обеспечивает единство теории и практики, а также имеет общеразвивающий эффект.

Наиболее показавшими эффективность формами внешкольной деятельности являются творческие объединения и военно-патриотические клубы, которые охватывают все направления военно-патриотической работы и способствуют вовлечению учащихся в самоуправление.

Организация функционирования военно-спортивных лагерей дает возможность подросткам ознакомиться с жизнью воинских подразделений, получить начальные знания и первичные навыки. Деятельность обучающихся осуществляется на учебных занятиях, военно-спортивных слетах, экскурсиях, в рамках походов по родному краю, проведения зимних и летних профильных лагерей патриотической направленности, организации поисковых экспедиций.

Для молодежи быть патриотом – это значит быть достойным гражданином, хорошо учиться и быть готовым защитить свою Родину.

Патриотизм – это социальное качество, которое формируется в процессе воспитания. Необходимо использовать примеры отечественной истории, чтобы вдохновить учащихся на преданность Родине. Ожидаемый результат – формирование гражданской зрелости, любви к Отечеству, ответственности, верности традициям, готовности к защите страны [5].

По инициативе Министерства обороны в 2016 году было образовано всероссийское военно-патриотическое движение «Юнармия», это предложение получило поддержку Президента Российской Федерации. Деятельность организации направлена на объединение региональных подразделений, занимающихся допризывной подготовкой, на координацию патриотического движения и привлечения молодежи к военно-патриотической тематике.

К маю 2025 года численность участников движения составила более 1800000 человек, а отделения «Юнармии» представлены во всех регионах России, включая новые субъекты. В настоящее время каждый учащийся школы в возрасте от 11 до 18 лет на добровольной основе может подать заявление о приеме в организацию.

Основная цель движения – пробудить интерес у молодежи к географии, истории России и её народов, героям, выдающимся ученым и военачальникам. Члены движения участвуют в волонтерской деятельности, культурных и спортивных мероприятиях, получают дополнительное образование и навыки оказания первой помощи.

Тем не менее, важно уделять внимание и другим формам патриотической деятельности, охватывающим различные направления: пропаганда спорта и здорового образа жизни; профилактика подростковой преступности, наркомании, алкоголизма и курения; формирование патриотических чувств и воспитание гордости за свою страну у подрастающего поколения.

Сегодня, опираясь на богатый терминологический багаж прошлых лет, разнообразные подходы к пониманию патриотизма с позиции различных наук, и принимая во внимание отличия, основанные на историческом и культурном опыте, особенностях научных школ и другие факторы, имеются определенные трудности в формулировании общероссийской концепции патриотического воспитания [2]. Часто вектор смещается в сторону военно-патриотического воспитания. Это приводит к противоречию военно-патриотического воспитания и развития всесторонней личности, включающей культурное развитие, образованность, социальную активность, гражданскую ответственность. Охватить такой фронт работ методами военно-патриотического воспитания сложно. Это, в свою очередь, приводит к тому, что

построение локальных программ ведется с учетом тенденции на военную гражданственность, а к работе привлекаются структуры, занимающиеся военно-патриотическим воспитанием. Военно-патриотическая направленность мероприятий может не находить должного понимания у наиболее младших участников, которые не обладают достаточными знаниями и опытом. Это приводит к пресыщенности и формализму.

Военно-патриотическое воспитание направлено на возвращение в молодом поколении глубокого патриотизма, чувства гражданской ответственности, готовности встать на защиту страны, почтения к её прошлому, культуре и обычаям. Эти усилия выражаются в повышении социальной активности, укреплении моральных принципов и духовных ценностей, самодисциплине и стремлении исполнить свой гражданский долг ради процветания государства.

Военно-патриотическое воспитание имеет первостепенное значение, поскольку является ключевым элементом системы образования, играющим значимую роль в формировании личности. Оно обеспечивает устойчивое развитие страны, воспитывая активных и сознательных граждан, а также способствует сохранению и передаче духовно-нравственных ориентиров будущим поколениям.

Литература:

1. Мангасарова Л. А. Понятие «патриотическое воспитание» в контексте личностного подхода // Педагогика и психология: академический журнал. – 2023. – № 1(1). – С. 16-24. – EDN CHCDRU.
2. Особенности патриотизма в современной России: сущность, сравнительный анализ, состояние и проблемы формирования / Е.Н. Семкина, О.В. Богатырева, Н.Н. Зайцев, С.В. Кононова // Евразийский юридический журнал. – 2023. – № 7(182). – С. 506-509. – EDN FRSWBA.
3. Ревенко Н. Л. Гражданско-Патриотическое воспитание Патриотическое воспитание молодежи: содержание и роль, методика // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». – 2022. – № 5. – С. 57-68. – EDN WPPATJ.
4. Федоров А. П. Анализ сущности понятия «патриот» // Конструктивные педагогические заметки. – 2018. – № 6-2(10). – С. 147-155. – EDN VOGMUS.
5. Федюнин П. А. В основе развития патриотизма – знание истории военно-патриотическое воспитание офицеров-слушателей на кафедре / П.А. Федюнин, В.А. Безрядин // Вестник военного образования. – 2023. – № 3(42). – С. 39-44. – EDN MLJXSM.

ЦИФРОВАЯ ДИЛЕММА: КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ВЫЗОВ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Я. С. Леонтьев, Е. Г. Огольцова

Новосибирский государственный технический университет

г. Новосибирск, dragon215z@mail.ru

Научный руководитель: Огольцова Е. Г. к.п.н., доцент

Данная статья посвящена комплексному анализу влияния феномена клипового мышления на современную науку и образование. В работе раскрываются сущность и ключевые характеристики клипового мышления, такие как фрагментарность, высокая скорость переключения внимания и ориентация на визуальные образы. Исследуются вызовы, которые данный тип мышления создает для фундаментальной науки, включая кризис репродукции знаний, трудности проведения долгосрочных исследований и проблему профанации научного знания в процессе популяризации. Подробно анализируются кризисные явления в системе образования, вызванные конфликтом между традиционными педагогическими форматами и особенностями восприятия нового поколения.

This article is devoted to a comprehensive analysis of the influence of the phenomenon of clip thinking on modern science and education. The paper defines the essence and key characteristics of clip thinking, such as fragmentation, high attention-switching speed, and reliance on visual imagery. It explores the challenges this type of thinking poses to fundamental science, including a crisis in knowledge reproduction, difficulties in conducting long-term research, and the problem of the profanation of scientific knowledge in the process of popularization. The study examines in detail the crisis phenomena in the education system caused by the conflict between traditional pedagogical formats and the perception patterns of the new generation.

Современная эпоха характеризуется стремительным развитием цифровых технологий, которые кардинально изменили способы получения информации, коммуникации и познания мира. На стыке двух ключевых социальных институтов – науки и образования – возникла комплексная проблема, требующая немедленного осмысления. Это проблема формирования клипового мышления у новых поколений. Клиповое мышление — это восприятие мира через короткие, яркие, быстро сменяющиеся образы и фрагменты информации, что противостоит традиционному логическому, линейному и углубленному мышлению. Данный реферат ставит своей целью проанализировать, как клиповое мышление, порожденное цифровой средой, становится серьезным вызовом для фундаментальной науки и системы образования, и какие пути решения этой проблемы видятся сегодня.

1. Клиповое мышление как феномен цифровой эпохи

Термин «клиповое мышление» был введен в научный оборот в 1990-х годах, однако массовое распространение он получил с приходом социальных сетей (TikTok, Instagram, YouTube). Его основные характеристики [1]:

Фрагментарность: Информация потребляется небольшими, не связанными друг с другом порциями.

Высокая скорость переключения: Внимание легко перескакивает с одного объекта на другой.

Ориентация на визуальные образы: Текст уступает место изображениям, мемам, коротким видео.

Снижение способности к концентрации: Затруднено восприятие длинных текстов, сложных концепций и многоходовых логических цепочек [2].

Эмоциональная реактивность: Реакция на информацию чаще эмоциональна, а не рациональна.

Такой формат мышления является адаптацией к информационной перегрузке, но он имеет серьезные побочные эффекты для интеллектуального развития.

2. Влияние клипового мышления на науку

Фундаментальная наука по своей природе противостоит клиповости. Ее основы — это глубина, доказательность, системность и проверяемость. Влияние нового типа мышления проявляется здесь в нескольких аспектах:

Кризис репродукции знаний: Молодым исследователям, выросшим в цифровой среде, становится все сложнее погружаться в объемные монографии и сложные научные статьи, что ведет к поверхностному пониманию предмета.

Популяризация vs. Профанация: возникает запрос на «науку за 60 секунд». В погоне за популярностью сложные теории упрощаются до неузнаваемости, теряя свою суть и методологическую ценность. Это размывает границу между научным знанием и псевдонаучными мифами [3].

Трудности в проведении долгосрочных исследований: Научное исследование требует многомесячной или многолетней концентрации на одной проблеме. Клиповое мышление, ориентированное на быстрый результат, противоречит этой необходимости, что может снижать качество и глубину исследований.

Проблема научной коммуникации: упрощается не только подача, но и восприятие научных дискуссий. Сложные, многогранные проблемы

(например, изменение климата или этика ИИ) начинают обсуждаться в черно-белых категориях, что мешает продуктивному диалогу.

3. Вызовы для системы образования

Система образования, столкнувшись с носителями клипового мышления, переживает глубокий системный кризис [1,4].

Конфликт форматов: Традиционная лекционно-семинарская модель, построенная на длительной концентрации, становится неэффективной. Студенты «выпадают» из процесса, предпочитая пассивное потребление коротких видеороликов активной работе с первоисточниками.

Снижение мотивации к глубокому обучению: зачем запоминать формулы и даты, если любую информацию можно найти за 2 секунды в поисковике? Однако такой подход не формирует системных знаний и критического мышления, подменяя их умением «гуглить».

Обесценивание чтения: Классическая литература и сложные тексты, требующие вдумчивого чтения и интерпретации, становятся малопонятными и неинтересными для нового поколения.

Новые требования к педагогу: Учитель и преподаватель больше не являются единственным источником знания. Их новая роль — навигатор в океане информации, который должен не просто передавать факты, а учить фильтровать, анализировать и синтезировать информацию, бороться с цифровыми соблазнами.

4. Пути решения и адаптации

Проблема клипового мышления не имеет простого решения, но система науки и образования не может ее игнорировать. Необходима комплексная адаптация:

В образовании:

Интеграция цифровых инструментов в педагогику: Использование геймификации, интерактивных симуляторов, образовательных подкастов и коротких, но методически выверенных видео для вовлечения учащихся [4].

Развитие метапредметных навыков: сделать акцент на обучении критическому мышлению, медиаграмотности, умению работать с большими объемами информации и отличать факты от мнений.

Переход от трансляции к диалогу: Внедрение проектной деятельности, дискуссий и проблемного обучения, где студент является активным участником процесса.

В науке и научной коммуникации:

Развитие новых форматов подачи: Создание качественных научно-популярных ресурсов, подкастов и видеоблогов, которые не упрощают, а грамотно и увлекательно объясняют сложные концепции [3].

Поддержка фундаментальных исследований: Государственное и общественное признание ценности «медленной науки», не ориентированной на сиоминутный результат.

Образовательные программы для ученых: Обучение молодых исследователей навыкам эффективной коммуникации с обществом.

Заключение

Клиповое мышление — это не приговор, а новая реальность, с которой приходится иметь дело и науке, и образованию. Оно представляет собой серьезный вызов, угрожая глубине научного познания и устойчивости образовательных моделей. Однако, признав проблему, можно не бороться с ней «в лоб», а найти пути адаптации. Задача современного общества заключается не в том, чтобы заставить новое поколение мыслить «по-старому», а в том, чтобы научить его гармонично сочетать скорость цифрового мира с глубиной академического. Успех в этом начинании определит, сможет ли человечество в будущем не только потреблять информацию, но и генерировать принципиально новые знания.

Литература:

1.Фрумин И. Д., Дождиков А. В. Клиповое мышление студентов: вызов современному высшему образованию // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 5. – С. 117-143.

2.Спицер М. Антимозг: Цифровые технологии и мозг / Пер. с нем. Д.В. Чигиш. – М.: АСТ, 2013. – 288 с. – (Золотой фонд науки).

3.Иванова Б. А., Чикурова О. В. Научная коммуникация в цифровую эпоху: проблемы и перспективы // Коммуникационные исследования. – 2021. – Т. 8, № 4. – С. 789-811.

4.Патаракин Е. Д., Ярмахов Б. Б. Сетевые педагогические сообщества как ответ на вызовы клипового мышления // Педагогика. – 2019. – № 8. – С. 54-62.

СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ФРАНЦУЗСКИМ ЯЗЫКОМ КАК ВТОРЫМ ИНОСТРАННЫМ

С. П. Литвинко

Новосибирский государственный технический университет,

Г. Новосибирск, litvinkosp@gmail.com

Научный руководитель: Семкова А. В, к. фил. н.

Статья рассматривает особенности интерференции английского языка у студентов лингвистического направления при изучении французского как второго иностранного. Цель исследования — выявить наиболее распространённые фонетические, лексические и грамматические ошибки, связанные с влиянием английского языка, и определить эффективные способы их преодоления. В работе анализируются основные виды межъязыкового переноса и оцениваются методические приёмы. Результаты показали, что целенаправленная работа с источниками интерференции способствует снижению количества ошибок и повышает качество усвоения французского языка.

The article examines the features of English language interference observed among linguistics students studying French as a second foreign language. The aim of the study is to identify the most common phonetic, lexical, and grammatical errors caused by English, as well as to determine effective strategies for overcoming them. The paper analyses major types of cross-linguistic transfer and evaluates methodological approaches. The findings indicate that targeted work on the sources of interference reduces the frequency of errors and enhances the overall quality of French language acquisition.

В процессе овладения несколькими иностранными языками учащиеся, особенно студенты лингвистического направления, неизбежно сталкиваются с проблемой языковой интерференции. Данный феномен создает серьезные препятствия не только для эффективного усвоения новых языковых структур, но и для осуществления адекватной межкультурной коммуникации. В данной статье особый научный и практический интерес представляет собой влияние английского языка на процесс изучения французского в качестве второго иностранного. Данная работа посвящена комплексному анализу особенностей интерференции английского языка у студентов-лингвистов, осваивающих французский язык.

Целью исследования является выявление и систематизация наиболее распространенных фонетических, лексических и грамматических ошибок, обусловленных негативным влиянием

английского, а также определение эффективных стратегий и методических приемов для их минимизации.

Объект исследования процесс овладения французским языком как вторым иностранным студентами лингвистического направления.

Предмет исследования интерференция английского языка и эффективные методические способы её преодоления при изучении французского языка.

Сам термин «интерференция» был заимствован из физики, означающее физическое явление, при котором две или более волны накладываются друг на друга. Впервые термин «интерференция» в лингвистике был применён учёными из Пражского лингвистического кружка. Несмотря на это, сам термин получил широкую известность в работе У. Вайнрайха «Языковые контакты», где был описан, как: «случаи отклонения от норм, которые происходят в результате того, что они знают больше языков, чем один» [2]. Интерпретацию данного термина также предлагали и советские учёные, как Виноградов В.А. В своей работе он дал следующее понятие: «Интерференция - это взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковом контакте, либо при индивидуальном усвоении неродного языка» [1]

Мы провели опрос среди студентов второго курса лингвистического направления, чтобы выявить потенциальные проблемы, с которыми они сталкиваются при изучении французского языка. Так, 18 из 19 опрошенных студентов подтвердили, что сталкиваются с интерференцией английского языка при изучении французского.

При более глубоком анализе результатов данного опроса, интерференция была выявлена в различных языковых аспектах, например:

1) Фонетический аспект

Во французском языке распространено *liaison* (связывание) между словами в предложении, где непронизимая согласная в конце слова переходит в начало другого слова, которое начинается на гласную. Например, предложение «Elle aime» должно звучать как [e-lɛm] (слитно). Студент, из-за влияния Английского языка, может сказать [ɛl | ɛm], что уже считается фонетической ошибкой. Также некоторые студенты отмечают проблему с ударениями в словах. Во французском языке все ударения падают на последнюю произносимую гласную в слове, в английском языке ударение в слове зависит от многих факторов.

2) Лексический аспект

Интерференция может происходить на уровне слов, которые похожи по написанию или звучанию, но имеют совершенно разные значения:

location в английском варианте означает местоположение, в то время как во французском языке location переводится как аренда или прокат. Также, например library которое в английском языке означает библиотека, во французском языке librairie означает книжный магазин.

3) Грамматический аспект

Может затрагивать порядок слов в предложении. Например, в английском языке местоимение идут после глагола “I gave it to him”, во французском языке они стоят перед глаголом “Je le lui donne”. Также многие студенты испытывают трудности в управлении глаголов. В английском и французском языках для выражения сходных семантических отношений нередко используются различные предлоги или вовсе отсутствуют эквивалентные конструкции. Например, в английском языке мы говорим “to wait for someone”, во французском языке предлог в данном предложении не требуется “attendre quelqu’un”. Ещё один пример на тему глагольного управления: в английском языке мы говорим “to ask for something”, в то время как на французском мы не используем предлог: “demander quelque chose”. Когда мы говорим про возраст на английском языке, то употребляем глагол to be (быть): “I am seven years old”, во французском языке мы употребляем глагол avoir (иметь): “J’ai sept ans”

Интерференция создает большие проблемы в межкультурной коммуникации, что может привести к серьёзным недопониманиям. Исходя из результатов опроса, многие студенты отмечают, что одним из способом преодоления интерференции является использование аутентичного материала при изучении иностранного языка. Аутентичные материалы помогают привыкнуть к нормам речи языка и уменьшить влияние другого. Аутентичные материалы помогают студентам понимать, в каком контексте используется определенное слово, какие грамматические конструкции чаще всего используются носителями иностранного языка и улучшить произношение благодаря видео и аудио материалам. Также следует студенты отмечают пользу drill exercises (упражнения на отработку), которые способствуют закреплению материала (лексических и синтаксических конструкций) и уменьшению влияния другого иностранного языка. Более того, многие ученые предлагают свои способы преодоления данного явления. В работах С. Е. Рахманкуловой предлагается функционально-когнитивный подход к обучению синтаксису, который позволяет, в отличие от традиционного подхода, более эффективно работать над преодолением синтаксической интерференции. Суть этого подхода заключается в рассмотрении синтаксических единиц с точки зрения концептуального содержания типовых пропозиций, закрепленных за этими единицами в сознании

носителя языка. Обучение синтаксису заключается при таком подходе не усвоении сведений о синтаксическом строе изучаемого языка и его отличиях от строя родного языка, а в усвоении пропозициональных моделей иностранного языка, зафиксированных в моделях простого предложения и выступающих в качестве схем описания фрагментов действительности [3].

Благодаря проведённому исследованию было выявлено, что интерференция английского языка является одним из ключевых факторов, затрудняющих освоение французского как второго иностранного у студентов лингвистических направлений. Интерференция затрудняет понимание материала на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях, что препятствует эффективному изучению языковых норм. Анализ продемонстрировал, что преодоление интерференции возможно при системном использовании методических подходов, ориентированных на формирование собственных когнитивных и пропозициональных структур французского языка. Полученные данные позволяют заключить, что минимизация интерференции требует не только лингвистической осведомлённости студентов, но и комплексной методической поддержки, обеспечивающей более глубокое и точное усвоение французской языковой системы.

Литература:

1. Виноградов В. А. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 1990.
2. Раренко М. Б. Интерференция как объект лингвистического исследования // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6, Языкознание: Реферативный журнал. 2022. №4. – С. 73-74.
3. Рахманкулова С. Е., Ибо Н. Е., Цветкова Л. И. Обучение иноязычному синтаксису: функционально-когнитивный подход (на материале английского языка) /С. Е Рахманкулова Н. Е Ибо Л. И Цветкова – Тюмень: Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования, 2018 – 183 с.
4. Межязыковая интерференция и совершенствование английского языка // DressedBread. — URL: <https://dressedbread.com/interference/> (дата обращения: 23.11.2025).

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ И ПАРАМЕТРОВ ПРИВЯЗАННОСТИ К РОДИТЕЛЯМ ВЗРОСЛОЙ ЛИЧНОСТИ

К. В. Новоселова

Новосибирский государственный университет

экономики и управления «НИНХ»,

г. Новосибирск, kseniya.vitalevna.n@gmail.com

Научный руководитель: Терешина А. Л., ст. преп.

В данной статье рассматривается проблема взаимосвязи уровня тревожности и параметров родительской привязанности у взрослых. Установлено, что высокий уровень тревожности связан со снижением доверия и общения с родителями и усилением отчуждения. Полученные значимые взаимосвязи позволили сделать вывод о важной роли качества привязанности в эмоциональной устойчивости личности.

This article examines the relationship between anxiety levels and parental attachment parameters in adults. High anxiety was found to be associated with reduced trust and communication with parents and increased alienation. The significant correlations obtained support the conclusion that attachment quality plays an important role in emotional stability.

Феномен тревожности является одним из центральных в психологии личности. Он отражает эмоциональное состояние человека, характеризующееся внутренним беспокойством и напряжением. Тревожность может проявляться как временная реакция на стресс, либо как устойчивая личностная особенность. Она оказывает влияние на эмоциональную устойчивость, межличностные отношения и социальную адаптацию человека.

Важным фактором, определяющим уровень тревожности во взрослом возрасте, является характер детско-родительских отношений. Привязанность к родителям формирует базовое чувство безопасности и доверия, обеспечивающее стабильность эмоциональной сферы личности. Нарушение этих отношений может способствовать росту тревожности, внутренней неуверенности и отчуждению.

Актуальность изучения взаимосвязи уровня тревожности и параметров родительской привязанности обусловлена необходимостью понимания того, как ранний опыт отношений с родителями влияет на эмоциональное состояние взрослого человека. Целью исследования стало выявление характера взаимосвязей между тревожностью личности и качеством привязанности к родителям.

Для исследования взаимосвязи уровня тревожности и параметров привязанности к родителям были выбраны следующие методики:

«Шкала ситуативной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина и «Опросник привязанности к родителям и сверстникам (IPPA)» Г. Армсдена и М. Гринберга в адаптации Н.В. Сабельниковой, Д.В. Каширского, Т.Ю. Садовниковой. Базу исследования составила выборка из 124 человек, включая 96 женщин (77,4 %) и 28 мужчин (22,6 %). Средний возраст испытуемых составил 34,1 года ($SD = 13,5$).

В ходе исследования тревожность рассматривалась как эмоциональное состояние, характеризующееся внутренним напряжением, чувством неуверенности и беспокойства. Привязанность к родителям определялась как система эмоциональных связей, отражающая степень доверия, общения и отчуждения в отношениях с матерью и отцом. Безопасная привязанность обеспечивает ощущение стабильности и эмоциональной поддержки, тогда как нарушение этих связей может способствовать повышению уровня тревожности.

Обратимся к результатам эмпирического исследования.

По результатам диагностики выраженности (методика «Шкала ситуативной и личностной тревожности»), усредненные значения ситуативной тревожности составили $M = 41,38$ балла, а личностной тревожности – $M = 45,8$ балла, что соответствует среднему уровню выраженности признака. Результаты диагностики привязанности к родителям выявили (методика «Опросник привязанности к родителям и сверстникам»), что респондентов характеризует более высокий уровень доверия и общения с матерью, нежели с отцом. Показатели отчуждения по отношению к отцу выражены сильнее, что отражает менее тесные эмоциональные связи с ним и большую близость к матери.

Сравнение результатов диагностики по полу показало, что у женщин средние значения как по шкале ситуативной, так и по шкале личностной тревожности выше, чем у мужчин ($M = 42,35$ и $M = 46,43$ балла против $M = 38,04$ и $M = 43,64$ соответственно). Это указывает на более высокую выраженность тревожности у женщин по сравнению с мужчинами.

В ходе анализа взаимосвязей между параметрами с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена были выявлены статистически значимые связи. В мужской выборке обнаружены обратные взаимосвязи между ситуативной тревожностью и общением с матерью ($r = -0,6$; $p = 0,001$), доверием к матери ($r = -0,4$; $p = 0,02$) и привязанностью к матери ($r = -0,54$; $p = 0,003$). Аналогичные зависимости выявлены и в отношении к отцу: тревожность отрицательно связана с общением ($r = -0,38$; $p = 0,04$) и привязанностью ($r = -0,48$; $p = 0,009$) и положительно – с отчуждением ($r = 0,50$; $p = 0,007$).

В женской выборке также выявлены значимые обратные связи между тревожностью и доверительными аспектами привязанности: доверием (r

= -0,26; $p = 0,01$), общением ($r = -0,26$; $p = 0,01$), привязанностью к матери ($r = -0,31$; $p = 0,002$) и привязанностью к отцу ($r = -0,22$; $p = 0,03$). Прямые связи обнаружены между тревожностью и отчуждением от матери ($r = 0,34$; $p = 0,001$) и от отца ($r = 0,30$; $p = 0,003$).

Данные результаты позволяют сделать вывод о том, что повышение уровня тревожности сопровождается снижением доверия и общения с родителями и усилением чувства отчуждения. Чем менее безопасна и доверительная родительская привязанность, тем выше уровень тревожности личности.

Результаты эмпирического исследования позволили подтвердить, что эмоциональная поддержка и близость в детско-родительских отношениях играют ключевую роль в снижении тревожности взрослой личности. Отчуждение и недостаток доверия, напротив, повышают уровень внутреннего напряжения и неуверенности, что проявляется в росте ситуативной и личностной тревожности.

Литература:

1. Спилбергер Ч. Д. Измерение тревожности как состояния и как свойства личности / Ч. Д. Спилбергер; адапт. Ю. Л. Ханиным // Психологическая диагностика эмоциональных состояний и личностных свойств. – 1976. – С. 124-126.
2. Armsden G. C., Greenberg M. T. Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA): Individual differences and their relationship to psychological well-being / G. C. Armsden, M. T. Greenberg // Journal of Youth and Adolescence. – 1987. – № 5. – С. 427-454.

ВЗАИМОСВЯЗЬ НАРЦИССИЗМА И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК У МОЛОДЕЖИ

К. А. Рыжанкова, Е. С. Быкова

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск

Научный руководитель: Быкова Е. С., ст. преп. каф. ПИП

Работа основана на комплексном анализе отечественных исследований (Ануфриева, Павлова, Бакланова, Кравченко, Михалькова и Радченко), посвящённых нарциссизму как социально-психологическому феномену. Рассматриваются механизмы формирования нарциссических черт, влияние цифровой среды, а также взаимосвязь нарциссизма с ценностными ориентациями и личностными характеристиками молодежи.

The work is based on Russian studies (Anufrieva, Pavlova, Baklanova, Kravchenko, Mikhalkova, Radchenko) examining narcissism as a socio-psychological phenomenon. It analyzes mechanisms of narcissistic trait development, the impact of digital media, and correlations between narcissism, value orientations, and personality characteristics in youth.

Нарциссизм как психологический и социальный феномен стал активно изучаться в отечественной науке в последние годы. Актуальность темы усиливается распространением цифровых платформ, которые создают условия для постоянной самопрезентации молодежи. Ануфриева К.В. рассматривает «селфи-культуру» как одну из форм проявления современной нарциссической ориентации, акцентируя внимание на зависимости от внешней оценки и визуального признания [6].

Бакланова О.Э. подчеркивает, что нарциссизм в социально-психологическом контексте выходит за рамки клинической диагностики и должен рассматриваться как личностная характеристика, выражающаяся в стремлении к идеализированному образу себя и необходимости восхищения со стороны других людей [7].

Классические психоаналитические интерпретации нарциссизма, представленные в работах Н.Ф. Калиной и Г. Блюма, опираются на идеи З. Фрейда о первичном и вторичном нарциссизме. Эти подходы помогают объяснить динамику самооценки молодых людей и их чувствительность к социальной обратной связи [9; 13].

Павлова О.Н. трактует нарциссизм как цивилизационный феномен, связанный с ростом индивидуалистических тенденций и переоценкой личных достижений. Она отмечает, что в условиях современной культуры молодые люди склонны строить идентичность вокруг демонстративного успеха, что становится основой формирования грандиозного нарциссизма [17].

Кравченко А.С. выделяет социальную потребность быть замеченным как ключевой фактор развития нарциссических черт в юношеском возрасте. Исследователь отмечает, что использование социальных сетей усиливает демонстративность и формирует ориентацию на достижение символического признания через лайки и просмотры [14].

Михалькова Е.И. и Радченко С.А. систематизируют психологические и психоаналитические подходы к изучению нарциссизма, отмечая двойственную структуру феномена: грандиозный компонент, проявляющийся в завышенной самооценке, и уязвимый компонент, связанный с чувствительностью к критике и зависимостью от внешних источников поддержки [16].

Соколов С.Е. в своем диссертационном исследовании показал, что нарциссические проявления у молодежи тесно связаны с ценностными ориентациями: стремлением к успеху, престижу, лидерству и доминированию. Эти данные подтверждают, что нарциссизм формируется на пересечении личностных черт и социальных ожиданий [22].

Таким образом, обобщение отечественных исследований позволяет выделить ключевые взаимосвязи между нарциссизмом и личностными характеристиками молодежи: повышенную значимость внешней оценки, зависимость от социального одобрения, тенденцию к демонстративной самопрезентации и ориентацию на престижные ценности.

Новизна работы заключается в интеграции данных различных авторов и систематизации российских подходов к изучению нарциссизма как многоаспектного феномена, включающего психологические, социальные и культурные компоненты.

Литература:

1. Ануфриева К. В. «Селфи» как форма проявления нарциссизма личности в современном глобальном сообществе [Электронный ресурс] / К.В. Ануфриева // Вестник ТвГУ, серия «Философия», 2014 Выпуск 2, с 79-90. - URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/74272113.pdf> (дата обращения: 24.11.2025).
2. Бакланова О. Э. Нарциссизм как социально-психологическое явление // Концепция нарциссизма в психоаналитической теории и практика работы с нарциссическим пациентом - 2012 - с. 20 - 57.
3. Блюм Г. Методическое пособие «Философия» тема 7. Фрейд - 2015 - с. 1 - 4. [Электронный ресурс]. - URL: <https://studfile.net/preview/2245507/> (дата обращения: 26.11.2025).
4. Калина Н.Ф. Нарциссизм [Электронный ресурс] // Методическое пособие «Философия» // тема 7. Фрейд - 2015 - с. 1 - 5. URL: <https://studfile.net/preview/2245508/> (дата обращения: 21.11.2025).
5. Кравченко А. С. Нарцисс и его отражения [Электронный ресурс] // Московский психотерапевтический журнал, 2001, № 2., с. 96-110. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2001_n2/cpp_2001_n2_Kravchenko.pdf (дата обращения: 29.11.2025).
6. Михалькова Е. И., Радченко С. А. Психоаналитические и психологические теории нарциссизма [Электронный ресурс] // Вестник науки и образования - 2023 с. 1-3. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihoanaliticheskie-i-psiologicheskie-teorii-nartsissizma/viewer> (дата обращения: 20.11.2025).

7. Павлова О. Н. Цивилизационный феномен нарциссизма: векторы объективации в парадигме психоанализа / О. Н. Павлова // Вопросы философии. – 2010.– № 6.– С. 20-32. - URL: http://vphil.ru/index.php?id=158&option=com_content&task=view (дата обращения: 22.11.2025).

8. Соколов С. Е. Ценностные корреляты нарциссических проявлений личности (в пределах психической нормы) [Электронный ресурс] / С.Е.Соколов // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук - 2009., с. 8-23. - URL: <https://www.dissercat.com/content/tsennostnye-korrelyaty-nartsissicheskikh-proyavlenii-lichnosti> (дата обращения: 26.11.2025).

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОРЕАЛИЗАЦИИ С ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ

П. С. Сидорова

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, santostefano1234567@gmail.com

Научный руководитель: Меньшикова Л.В., д.псих.н., профессор

В работе представлены на основании анализа модели самореализации С. И. Кудинова гипотезы о наличии взаимосвязи профессиональной самореализации с ценностно-мотивационной сферой и профессиональной идентичностью у студентов психологического профиля обучения. Приведены результаты комплексного эмпирического исследования, подтверждающие эти гипотезы.

This article (abstract) presents hypotheses based on an analysis of S. I. Kudinov's self-realization model regarding the relationship between professional self-realization, value-motivational sphere, and professional identity in psychology students. The results of a comprehensive empirical study supporting these hypotheses are presented.

Актуальность исследования

Процесс самореализации – неотъемлемая часть жизни человека, связанная с реализацией потенциала личности. В данном исследовании используется полисистемный подход С.И. Кудинова, который определяет самореализацию, как комплекс психологических образований, детерминированных социально-психологическими факторами, обеспечивающими успешность самоосуществления в сферах жизнедеятельности от рождения до смерти [1]. Представляется

актуальным вопрос о содержании самореализации у студентов психологического профиля обучения в контексте связи самореализации с ценностно-мотивационной сферой и профессиональной идентичностью, учитывая специфику, актуальность и требования, которые предъявляет профессия психолога.

С. И. Кудинов выделяет: следующие виды самореализации: деятельностьную (профессиональную), социальную и личностную самореализацию.

В результате процесса самореализации человек предельно раскрывает и пользуется собственным потенциалом с толком для самого себя, на благо окружающим людям, социума в целом [2].

Мотивационно-смысловая сфера представляет собой трехкомпонентную системообразующую, включающую в себя цели, мотивы и смыслы. Мотивационная сфера представляет собой системы ценностей, смыслов, мировоззренческих позиций, реализующих человека как личность и обеспечивающих ее устойчивость в поведении, поступках, деятельности, координируя locus контроля, мотивации достижения, ценности, смыслы, мировоззрение [5].

По словам Р. Б. Сабекия: «Ценностное пронизывание человеческого бытия, связывающее его с бытием универсальным, земным и всечеловеческим, придает смысл существованию человека, и именно осознание стержневой ценностной составляющей бытия позволяет явить этот смысл человеку» [3].

И. А. Ральникова подчеркивает: «Ценности как фундаментальные мотиваторы личности играют важную роль в формировании профессиональной идентичности молодежи» [4].

С. И. Кудинов и Ю. В. Владимирова отмечают, что вопрос о взаимосвязи профессиональной идентичности и самореализации остается без должного внимания [6].

И.А. Ральниковой отмечается, что в период ранней юности наиболее распространенным статусом профессиональной идентичности является статус моратория, когда человек пытается, рассматривая разные варианты, выбрать будущую профессию, а если и выбрал, то сомневается и до конца не уверен в собственном выборе [4].

Ю. В. Владимировой было проведено исследование, направленное на изучение взаимосвязи самореализации и профессиональной идентичности. Автор с опорой на полисистемную модель самореализации С.И. Кудинова и на теорию Л.Б. Шнайдера о профессиональной идентичности приходит к выводу о наличии специфических взаимосвязей между самореализацией и профессиональной идентичностью [7]. Успех в одном компоненте

невозможен без развития другого, и существует ряд психологических барьеров и стимулов, влияющих на эту взаимосвязь.

По словам А. А. Орел: «Либо смысл жизни начинает определять и отношение к профессии, либо отношение к профессии «поведет» за собой и преобразует по своему подобию смысл жизни» [8].

На основе теоретического анализа научных работ нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление взаимосвязи профессиональной самореализации с ценностно-мотивационной сферой и профессиональной идентичностью студентов психологического профиля обучения.

Результаты исследования

Результаты исследования обнаруживают взаимосвязь профессиональной самореализации с такими ценностями, как: развитие себя и духовное удовлетворение, что говорит о необходимости в процессе профессиональной самореализации обращать внимание студентов на познание и развитие своих индивидуальных особенностей и на преобладание морально-нравственных принципов, руководство духовными потребностями. Обнаружена взаимосвязь профессиональной самореализации с фундаментальной мотивацией – смысл жизни и ее предпосылками, что говорит о возможности профессиональной самореализации в случае нахождения смысла в жизни, ответа на вопрос «В чем я вижу смысл?», при наличии опоры, поддержки в жизни и отношениях, эмоциональной и физической близости с другими, получении внимания и заботы со стороны других. Обнаружена взаимосвязь профессиональной самореализации со статусом профессиональной идентичности – сформированная профессиональная идентичность, из чего следует, что процесс профессиональной самореализации следует рассматривать в контексте определенности, осмысленности профессиональных планов студентов, готовности к совершению осознанного выбора дальнейшего профессионального развития, уверенности в правильности принятого решения в профессиональном самоопределении, при определенности желаемых результатов и достижений.

Полученные в нашем исследовании результаты ставят вопрос о создании и внедрении в процесс обучения будущих психологов особых образовательных технологий, направленных на активизацию процесса осознания смысла своей жизни, своего профессионального выбора и личностных барьеров, мешающих самореализации.

Литература:

1. Панкратова В. В. Системный подход к изучению самореализации личности / В. В. Панкратова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5.
2. Оразбаева Г. Ж. Самосовершенствование и самореализация студента как личности / Г.Ж. Оразбаева // Путь науки – 2021. – №6. – С. 79–81. (3)
3. Сабекия Р. Б. Основания самореализации человека в мире / Р. Б. Сабекия // Вестник Башкирск. ун-та. 2006. №3.
4. Ральникова И. А. Статусы профессиональной идентичности юношей и девушек с разными условиями социализации в фокусе ценностных, регуляторных и временных детерминант. / И.А. Ральникова // Социальная психология и общество – 2025 – № 3. – С. 63–78.
5. Бура Л. В. Проблема структуры мотивационной сферы личности / Л.В. Бура, В.В. Везетиу // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №65–1. – С. 325–328.
6. Кудинов С. И. Роль профессиональной идентичности в самореализации психологов-педагогов / С.И. Кудинов, Ю.В. Владимирова // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2015. – №3.
7. Владимирова Ю. В. Изучение психологических особенностей самореализации и профессиональной идентичности действующих психологов образования / Ю.В. Владимирова // Вестник Башкирск. ун-та. – 2015. – №2.
8. Орел А. А. Направленность и ценностно-смысловая сфера личности как условия ее самореализации в процессе профессионального становления / А.А. Орел // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2011. – №2.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОЗНАННОСТИ И ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ АКТИВАЦИИ/ИНГИБИЦИИ

А. А.Таран

Новосибирский государственный университет

экономики и управления «НИНХ»,

г. Новосибирск, ataran2018mag@mail.ru

Научный руководитель: Наумова Ю. А., к.псих.н., доцент

В статье исследуется взаимосвязь между уровнем осознанности и степенью поведенческой активации и ингибции у 100 молодых людей (18-25 лет).

Гипотеза предполагает, что повышение осознанности способствует увеличению активации и снижению ингибции в поведении. Работа важна для понимания механизмов эмоциональной регуляции и мотивации, а ее новизна заключается в комплексном учете индивидуальных особенностей и типов стимулов, что расширяет знания о когнитивно-мотивационных процессах.

This article examines the relationship between mindfulness and the degree of behavioral activation and inhibition in 100 young adults (aged 18-25). The hypothesis is that increased mindfulness promotes increased activation and decreased inhibition in behavior. This study is important for understanding the mechanisms of emotional regulation and motivation, and its novelty lies in its comprehensive consideration of individual characteristics and stimulus types, expanding our understanding of cognitive-motivational processes.

Целью исследования является изучение характера и особенностей взаимосвязи между уровнем осознанности и степенью поведенческой активности и ингибции у различных категорий испытуемых. Объектом исследования выступают уровень осознанности и степень ингибции/активации в поведении человека при воздействии различных стимулов, тогда как предметом исследования является именно взаимосвязь между уровнем осознанности и степенью поведенческой активации и ингибции. Гипотеза исследования заключается в том, что с повышением уровня осознанности у индивида наблюдается более выраженная поведенческая особенность способствует активному поведению и уменьшению тормозящих реакций. В качестве базы исследования было привлечено 100 человек в возрасте от 18 до 25 лет, из которых 46 мужчин и 54 женщины. Изучение взятой для исследования взаимосвязи важно для понимания механизма эмоциональной регуляции и мотивации, что помогает в разработке эффективных методов психологической коррекции и профилактики.

Для самого исследования и оценки исследования взаимосвязи осознанности и поведенческой активации/ингибции и сопутствующих факторов были использованы следующие методики: «Пятифакторный опросник осознанности» [4], «Опросник Карвера-Уайта (BIS/BAS)» [5].

Для выбора критерия корреляционного анализа необходимо провести описательную статистику, а затем провести оценку нормальности распределения и асимметрии.

По выведенным данным, асимметрия (Skewness) и эксцесс (Kurtosis) по всем параметрам практически равны 0, критерий Шапиро-Вилка менее 1, при $p < 0,05$ и $p > 0,05$, следовательно, представленные данные по параметрам описание, осознанность действий, безоценочность, нереагирование, BAS: Реактивность на стимулы награды, BAS: Поиск

удовольствий, BIS: Избегание неприятных ощущений имеют ненормальное распределение.

Статистический вывод получен следующий: гипотеза, что между критериями осознанности и критериями поведенческой активации/ингибиции подтвердилась, т.к. уровень значимости меньше 0,05, то есть существует значимая взаимосвязь между критерием описание с BAS: Реактивность на стимулы награды, BIS: Избегание неприятных ощущений; осознанность действий с BAS: Поиск удовольствий, BIS: Избегание неприятных ощущений; безоценочность с BAS: Поиск удовольствий, BIS: Избегание неприятных ощущений; нереагирование с BAS: Настойчивость, BIS: Избегание неприятных ощущений.

Интерпретация результатов показывает, что:

1. При повышении навыка словесного обозначения внутреннего опыта, показатели реактивности на стимулы награды повышаются и при повышении навыка словесного обозначения внутреннего опыта, показатели избегания неприятных ощущений снижаются; что отражает тенденцию к активному поведению и идею, когда более осознанные индивиды с меньшей склонностью избегают негативных стимулов, что согласуется с идеей уменьшения поведенческой ингибиции (Рис. 1).



Рис. 1. - Корреляционная плеяда по показателю описание

*** очень сильная связь показателей (при $p \leq 0,001$); ** сильная значимая связь (при $p \leq 0,01$); * присутствует достоверная связь (при $p \leq 0,05$)

Для рисунка 1 и всех последующих корреляционных плеяд так же действуют использованные выше обозначения.

2. При повышении навыка осознанности действий, показатели поиска удовольствия снижаются и отрицательная слабая взаимосвязь и при повышении навыка осознанности действий, показатели избегания неприятных ощущений снижаются; соответственно, при более высоком осознанном подходе к действиям снижение импульсивного стремления к удовольствиям является адаптивной чертой, способствующей более контролируемому и осмысленному поведению, также рисунок

демонстрирует снижение тенденции к избеганию негативных стимулов у тех, кто глубоко осознаёт свои действия и их последствия (Рис. 2).



Рис. 2 - Корреляционная плеяда по показателю осознанности действий

3. При повышении навыка безоценочности, показатели поиска удовольствия снижаются, а также отрицательная слабая взаимосвязь и при повышении навыка безоценочности, показатели избегания неприятных ощущений снижаются; эти данные могут отражать более сбалансированный и осознанный подход к мотивации, способствующий снижению поведения, направленного на избегание негативных стимулов (Рис. 3).



Рис. 3 - Корреляционная плеяда по показателю безоценочности

4. При повышении навыка нереагирования, показатели избегания неприятных ощущений снижаются и положительная слабая взаимосвязь и при повышении навыка нереагирования, показатели настойчивости повышаются; значит, выявленная особенность способствует более адаптивному поведению и здесь можно говорить о том, что умение не поддаваться автоматическим внутренним реакциям может способствовать увеличению целенаправленности и настойчивости в достижении целей (рисунок 4).



Рис. 4 - Корреляционная плеяда по показателю нереагирования

В ходе проведённого исследования была подтверждена выдвинутая гипотеза о наличии значимой взаимосвязи между уровнем осознанности и степенью поведенческой активации и ингибиции у испытуемых. Полученные результаты показали, что у участников с более высоким уровнем осознанности наблюдаются выраженные показатели поведенческой активации, а проявления поведенческой ингибиции, напротив, снижаются. Это свидетельствует о том, что осознанность действительно способствует активному поведению и уменьшению тормозящих реакций.

В целом, результаты подтверждают теоретические предпосылки о функциональной роли осознанности в регуляции поведения и могут служить основой для разработки программ, направленных на развитие осознанности с целью повышения поведенческой активности и эффективности адаптации в различных ситуациях.

Статья помогает лучше понять механизмы эмоциональной регуляции, раскрывая при этом то, как осознанность влияет на мотивацию и активность поведения через взаимосвязь с поведенческой активацией и ингибицией. Полученные данные и выводы по выявленным результатам могут использоваться для создания эффективных программ развития осознанности, направленных на повышение мотивационной активности и снижение избегающего поведения; кроме того, результаты исследования подходят для разработки превентивных и коррекционных методик при эмоциональных расстройствах и сниженной мотивации.

Литература:

1. Ингибиция. Когнитивная способность, которая является частью исполнительных функций [Электронный ресурс] // CogniFit. 2025 г. - URL: https://www.cognifit.com/ru/science/inhibition?srsId=AfmBOorHv6lHNNEYvGW_FX-XuNzLi7MjPQG48vG3uHXT-tZaZ9YdWYlX (дата обращения: 29.11.2025).

2. Поведенческая активация [Электронный ресурс] // Рувики: Интернет-энциклопедия. 2025 г. - URL: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Поведенческая_активация (дата обращения: 30.11.2025).
3. Савченко И.А. Что такое осознанность? [Электронный ресурс] // EduFace. Порталы и сайты образовательных организаций на платформе компании «синергия-Инфо». 2024 г. - URL: https://eduface.ru/consultation/psiholog/chto_takoe_osoznannost (дата обращения: 22.11.2025).
4. Хийджиро Тсуи. Пятифакторный опросник личности [Электронный ресурс] // Психологические тесты онлайн. 1996 г. - URL: <https://psytests.org/big5/5pfq.html> (дата обращения: 29.11.2025).
5. Картер К., Уайт Т. Опросник Карвера-Уайта [Электронный ресурс] // Психологические тесты онлайн. 1994 г. - URL: <https://psytests.org/trait/bisbas-run.html> (дата обращения: 25.11.2025).
6. Воробьева И. В., Кружкова О. В., Плешакова А. Ю., Чупина В. А. Учет эффектов активизации и ингибиции субъектности при воздействии стресс-факторов городской среды в системе образования [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. 2014 г. №10. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-effektov-aktivizatsii-i-ingibitsii-subektnosti-pri-vozdeystvii-stress-faktorov-gorodskoy-sredy-v-sisteme-obrazovaniya> (дата обращения: 17.11.2025).

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОЛИГРАФОЛОГА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

А. А.Таран

Новосибирский государственный университет

экономики и управления «НИНХ»,

г. Новосибирск, ataran2018mag@mail.ru

Научный руководитель: Герьянская Н. О., к.п.н., доцент

В настоящее время условия работы специалистов-полиграфологов характеризуются высокими требованиями к эмоциональной устойчивости, этической ответственности, объективности в оценке информации; поэтому в работе анализируются психологические особенности, влияющие на роль ценностных ориентаций в формировании профессиональной мотивации. Особое внимание уделяется вопросам саморегуляции и психологической поддержки, ведь они особо важны для предотвращения профессионального выгорания.

Currently, the working conditions of polygraph examiners are characterized by high demands on emotional stability, ethical responsibility, and objectivity in assessing information. Therefore, this paper analyzes the psychological characteristics that influence the role of value orientations in shaping professional motivation. Particular attention is paid to issues of self-regulation and psychological support, as these are crucial for preventing professional burnout.

Современная наука и образование предъявляют высокие требования к специалистам, работающим с психологией и социальной динамикой. В частности, полиграфолог как эксперт, занимающийся оценкой достоверности поступающей информации, сталкивается с уникальными этическими и психологическими вызовами, требующими глубокого понимания ценностных основ, а также психологического состояния, в целом. Нельзя забывать и о научных вызовах, в контексте деятельности полиграфолога, котирующихся по таким сферам, как: этические, психологические, технические, методологические и социальные. Особо важно это в данный момент времени, так как опросы с использованием полиграфа достаточно прочно вошли в деятельность правоохранительных органов: при раскрытии, расследовании преступлений или же при решении других различных кадровых вопросов (например, прием на работу на государственную службу) [7].

Трудовая деятельность специалиста по работе с полиграфом, требует не только технических знаний, но и высокой психологической готовности, так как успешность профессиональной деятельности во многом определяется значимостью ценностных и психологических факторов.

Понимание того, что любая информация полезна лишь при ее правильном использовании, подчеркивает необходимость комплексного подхода [6]. Кроме того, стремительные трансформации, происходящие сегодня в обществе, ставят человека перед необходимостью постоянного саморазвития, самопроектирования. В этих условиях образовательные учреждения как важнейшие институты социализации должны отвечать требованиям общества, перспективам его совершенствования [5]. Компетентностный подход в своей основе опирается на процесс интериоризации, то есть не просто приобретение новых знаний, а преобразование структуры личности – становится ключевым элементом формирования профессионала.

Целью данной статьи является исследование ценностно-смысловых и психологических аспектов трудовой деятельности полиграфолога в условиях современных научных и образовательных вызовов. Статья предназначена для исследователей, психологов, студентов и аспирантов,

для людей, интересующихся вопросами работы полиграфолога, трудовой деятельности, и пытающихся найти ответы на вопросы о том, что входит в ценностно-смысловые и психологические аспекты труда.

Исследования показывают, что ключевые психологические черты полиграфолога включают эмоциональную устойчивость, критическое мышление, этическую ответственность и коммуникативные способности. Ценности профессионала формируют мотивацию и качество работы.

Согласно результатам исследования психологических детерминант эффективности профессиональной деятельности полиграфологов, представители всей выборки достаточно устойчивы к развитию психологического выгорания, поскольку их мотивационная сфера, как у высокоэффективных сотрудников, значимо ориентирована на такие параметры, как альтруизм, свобода и достижение результата [7]. Отсюда хорошо выводится утверждение о том, что все-таки ценностно-смысловые аспекты и мотивационные установки играют одну из ключевых ролей в поддержании профессиональной работоспособности и снижают риск эмоционального истощения. Но это не единственный вывод, следующий из исследуемых источников и научных материалов.

Ценности, отражающие значимые для личности и общества идеи, цели и объекты, служат фундаментом для формирования устойчивого социального порядка и регуляции профессионального поведения. Ориентации ценностей становятся ключевым механизмом, обеспечивающим адаптацию полиграфологов к изменениям настоящего, поддержание мотивации и эффективность деятельности в условиях сложных и многозначных задач [1]. Ценности и их ориентиры выступают одними из важнейших инструментами регуляции трудовой деятельности, способствуя формированию социальной стабильности и психологической устойчивости в современных профессиональных условиях.

Управление эмоциями, умение саморегуляции, поддержание нейтрального состояния служат фундаментом для эффективной работы и объективной оценки – все эти навыки не только способствуют точности интерпретации данных, но и отражают глубинные ценностные ориентиры специалиста, направленные на справедливость, беспристрастность и профессиональную этику [9]. В условиях вызовов науки такие психологические компетенции становятся ключевыми для повышения доверия к результатам тестов, управления авторитета профессии.

Смысловая структура указывает на существование ценностных ограничений в реализации человеческого потенциала. Высокий уровень

образования и сложная трудовая деятельность с широкими возможностями развития помогают человеку справляться с сокращением временной перспективы и возрастными изменениями. Однако из-за влияния психофизиологических процессов или скрытых заболеваний и особенностей на реакцию при стрессовых и психотравмирующих вопросах результаты полиграфа не всегда являются достоверными и полностью отражают истину.

Таким образом, ценностно-смысловые установки существенно влияют на эффективность работы полиграфолога в условиях стресса. Высокий уровень образования способствует сохранению профессионализма и быстрой адаптации к изменениям в работе. Психологическое состояние специалиста напрямую отражается на точности получаемых результатов, что требует постоянного контроля и достаточного уровня поддержки. В современных условиях, успешная деятельность полиграфолога возможна лишь при сочетании высокого профессионализма, эмоциональной устойчивости и внутренней мотивации.

Эмоциональная устойчивость снижает стресс и повышает точность интерпретации данных. Этика и профессиональные стандарты предотвращают искажения результатов. Ценностные ориентации влияют на восприятие информации и принятие решений. Выявлено, что прочная система ценностей и высокая психологическая устойчивость оптимизируют процесс работы, снижают уровень профессионального выгорания и конфликтов в коллективе. Подчеркивается роль системной подготовки и постоянного повышения квалификации. Психологическая подготовленность и четкое осознание ценностей способствует формированию доверия со стороны клиентов и коллег. При этом недостаток эмоциональной устойчивости может привести к ошибкам и снижению профессиональной репутации.

Исследование расширяет понимание влияния ценностно-смысловых и психологических факторов на профессиональную деятельность полиграфолога, дополняя существующие психологические и педагогические теории мотивации и профессиональной идентичности. Полученные данные способствуют развитию междисциплинарного подхода в изучении труда специалистов, работающих на стыке науки и социальной практики. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ психологической подготовки и повышения квалификации полиграфологов, а также в формировании этических стандартов профессии. Внедрение следующих рекомендаций повысит устойчивость специалистов к стрессовым ситуациям, улучшит качество работы с клиентами и коллективом, что актуально в условиях

роста требований современного образовательного и научного пространства.

Что касается рекомендаций по изучаемой теме, стоит сказать, что предпочтительно проводить регулярные тренинги по эмоциональной регуляции и мотивации для развития навыков управления стрессом и повышения устойчивости к трудностям, а также обеспечивать психологическую поддержку через индивидуальные и групповые сессии для профилактики выгорания и снижения эмоционального напряжения. Важно формировать профессиональную этику, включая этические стандарт, внутренний кодекс, сохраняя смысл и мотивацию в работе. Образовательные курсы и обучение, в целом, по саморегуляции или стресс-менеджменту повышают психологическую компетентность, а регулярный мониторинг состояния сотрудников позволяет вовремя корректировать программы поддержки, создавая тем самым устойчивую психологическую среду и повышая качество работы полиграфологов.

Успешная деятельность полиграфолога невозможна без развития психологических компетенций и ценностного самосознания. Рекомендуется интеграция психопрофилактических программ и этического обучения в профессиональную подготовку. Ценностно-смысловые и психологические аспекты являются ключевыми для эффективной деятельности, их учет в программах образования и профессии повысит качество работы и этическую ответственность специалистов. Рекомендуется дальнейшее исследование с акцентом на практические психологические тренинги и развитие компетенций конфликтологии.

Литература:

1. Васильева Т. В. Взаимосвязь удовлетворенности трудом с общностью ценностно-смысловой сферы руководителя и сотрудников организации [Электронный ресурс] // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2013. №1. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-udovletvorennosti-trudom-s-obshchnostyu-tsennostno-smyslovoy-sfery-rukovoditelya-i-sotrudnikov-organizatsii> (дата обращения: 10.11.2025).

2. Вельмисова Д. В. Ценностно-смысловые основы формирования культуры трудовой деятельности молодежи [Электронный ресурс] // Телескоп. 2024. №2. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovye-osnovy-formirovaniya-kultury-trudovoy-deyatelnosti-molodezhi> (дата обращения: 11.11.2025).

3. Красинская Е. С. Некоторые аспекты использования полиграфа при раскрытии и расследовании преступлений // Полицейская деятельность.

2021. №3 [Электронный ресурс]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-ispolzovaniya-poligrafa-pri-raskrytii-i-rassledovanii-prestupleniy> (дата обращения: 25.10.2025).
4. Леонтьев Д. А. Ценности и ценностные представления [Электронный ресурс]. URL: <http://sbiblio.com/biblio/archive/leontiev/diarests/> (дата обращения: 13.11.2025).
5. Буравлева Н. А., Грицкевич Н. К. Ценностно-смысловые аспекты подготовки личности к профессиональной деятельности // Ped.Rev. 2017. №4 (18) [Электронный ресурс]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovye-aspekty-podgotovki-lichnosti-k-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 12.11.2025).
6. Шабыкова К.А., Мун С.А., Ким Е.Ф. Использование полиграфа в трудовых отношениях // E-Scio. 2021. №6 (57) [Электронный ресурс]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-poligrafa-v-trudovyh-otnosheniyah> (дата обращения: 13.11.2025).
7. Викторович А. Н. Психологические детерминанты эффективности профессиональной деятельности полиграфологов // Сборник научных трудов Академии последиplomного образования. Минск. 2023. №21. С. 64-73 [Электронный ресурс]. - URL: https://akademy.by/files/documents/Publications/2023_21_Sbornik_np.pdf#page=65 (дата обращения: 05.11.2025).
8. Серый Л. В. Ценностно-смысловая сфера личности / А. В. Серый, М. С. Яницкий. – Кемерово, КГУ, 1999. С. 92.
9. Хмелев С. А. Значение психологических знаний в практической деятельности полиграфологов органов внутренних дел Российской Федерации // Прикладная психология и педагогика. 2025. Том 10. №3 [Электронный ресурс]. - URL: <https://zh-szf.ru/ru/nauka/article/100138/view> (дата обращения: 29.10.2025).
10. Салихова Н.Р. Специфика трудовой деятельности и ценностно-смысловой рельеф жизненного пространства // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2016. №4 [Электронный ресурс]. -URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-trudovoy-deyatelnosti-i-tsennostno-smyslovoy-relief-zhiznennogo-prostranstva> (дата обращения: 11.11.2025).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДОМАШНЕГО И ГЕНДЕРНО-ОБУСЛОВЛЕННОГО НАСИЛИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТЫ

Н. Н. Флеер

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, nina.fleer@bk.ru

Научный руководитель: Матюшина М. А., ст. преп.

В статье анализируется домашнее и гендерно-обусловленное насилие как социально-психологический феномен, обусловленный совокупностью индивидуальных, культурных и институциональных факторов. Рассматриваются механизмы его воспроизводства, включая патриархальные нормы и гендерные стереотипы, а также последствия травматизации жертв и специалистов. Отмечаются недостатки существующих правовых и организационных мер. Подчёркивается необходимость междисциплинарной профилактики, направленной на повышение грамотности населения, профессиональную подготовку специалистов и развитие культуры ненасильственного взаимодействия.

This article analyzes domestic and gender-based violence as a socio-psychological phenomenon caused by a combination of individual, cultural, and institutional factors. It examines the mechanisms of its reproduction, including patriarchal norms and gender stereotypes, as well as the consequences of traumatization for victims and professionals. The shortcomings of existing legal and organizational measures are highlighted. The need for interdisciplinary prevention aimed at increasing public literacy, professional training, and developing a culture of nonviolent interaction is emphasized.

Домашнее и гендерно-обусловленное насилие (ГОН) остаются одним из наиболее серьёзных вызовов современного общества. Несмотря на активное развитие правовых механизмов защиты, и профилактических программ, масштабы проблемы сохраняются стабильно высокими. На это влияет как повышение осведомлённости и доступности способов сообщения насилия, так и продолжающееся действие устойчивых социальных стереотипов, норм и практик, поддерживающих неравенство.

За последние годы усилилось внимание к психологическим последствиям насилия, вопросам вторичной травматизации специалистов, влиянию социальных контекстов и культурных сценариев на динамику насильственных отношений. Появились новые научные исследования, позволяющие рассматривать проблему в более комплексном, междисциплинарном формате.

Кроме того, мировая и российская практика подчёркивает необходимость интеграции индивидуально-психологических факторов с социокультурными условиями, определяющими восприятие насилия, модели поведения и доступность помощи. В этих условиях возрастает значимость системного теоретического анализа, позволяющего выявить ключевые механизмы формирования насилия на пути его профилактики.

Социокультурная природа насилия формируется в глубинных слоях общественных отношений и опирается на укоренившиеся нормы, регулирующие отношения власти и подчинения. Задают рамки допустимого поведения и определяют социальные ожидания относительно взаимодействия между мужчинами и женщинами. Поддерживаемые системой воспитания, образовательными институтами, религиозными практиками и средствами массовой информации, данные установки закрепляют формы поведения, в которых насилие воспринимается как социально приемлемые, «естественные» или неизбежные. Именно культурная передача стереотипов поддерживает эффект нормализации агрессии в межличностных отношениях [3].

Современные зарубежные исследования подчёркивают, что не только семейные или культурные традиции, но и институциональные механизмы могут усиливать распространённость гендерного насилия. Так, в университетской среде и других образовательных учреждениях сохраняются формы структурного доминирования, влияющие на восприятие допустимого поведения и создающие условия для игнорирования и замалчивания случаев гендерно-обусловленного насилия [1]. Отсутствие чётких регламентов, недостаточный уровень подготовки специалистов, низкая вовлечённость администрации приводят к тому, что насилие остаётся невидимым, а переживания пострадавших – недооценёнными, что делает случаи насилия труднее выявляемыми и препятствует своевременному вмешательству. В таких условиях риск повторной виктимизации значительно возрастает.

Региональные исследования показывают, что в странах постсоветского пространства проблема усугубляется сочетанием нескольких факторов: устойчивостью традиционных семейных моделей, в которых насилие нередко трактуется как «чистое дело»; недостаточной правовой грамотностью населения; слабой системой межведомственного взаимодействия и социальной поддержки; а также недостатком профилактических программ, ориентированных на раннее выявление и помощь пострадавшим [4,7]. Разрыв между стремительными изменениями и нормативными ожиданиями, унаследованными от традиционной культуры, создаёт дополнительное напряжение, приводя к

конфликту ценностей, снижению устойчивости семейных систем и росту рисков насильственных проявлений.

Психологический анализ феномена насилия представляет собой многомерное исследовательское направление, включающее анализ эмоциональных и когнитивных последствий пережитой агрессии, механизмов виктимности, динамике абьюзивных отношений и глубинных изменений, происходящих в личностной структуре жертвы. В рамках современной психологии насилие рассматривается не только как физическое или эмоциональное воздействие, но и как длительный процесс психологического подавления, приводящий к устойчивому нарушению восприятия себя, других людей и окружающего мира. Переживание насилия изменяет когнитивные схемы личности, влияя на её представления о безопасности, автономии, контроле и доверии.

Согласно данным современных исследований, опыт домашнего насилия связан с развитием выраженных посттравматических реакций, проявляющихся в разнообразных эмоциональных и поведенческих нарушениях. Среди наиболее распространённых последствий выявляют хроническую тревожность, депрессивные состояния, нарушение адаптации, чувство беспомощности, выраженный страх повторения травмы, снижение самооценки, а также трудности в установлении и поддержании доверительных межличностных отношений [6]. Эти реакции нередко сохраняются длительное время, даже после прекращения насильственных отношений, и требуют специализированной психологической или психотерапевтической помощи.

Особое место занимают феномены психологической зависимости и классический цикл насилия, описанный Л. Э. Уокер, отражающий динамику агрессивных отношений [2]. Этот цикл включает последовательность фаз – нарастания напряжения, акт насилия и периода мнимого раскаяния – что создаёт иллюзию возможности изменения поведения агрессора и удерживает жертву в травматической системе. Длительное пребывание в таких условиях приводит к формированию когнитивных искажений, нарушению способности к адекватной оценке риска, усиливает чувство вины и способствуют закреплению устойчивых эмоциональных паттернов, препятствующих выходу из абьюзивных отношений и усиливающих зависимость от партнёра [2,6].

Важным направлением современного исследования является изучение воздействия работы с травмой как на специалистов, так и на самих пострадавших. Представители помогающих профессий – психологи, социальные работники, сотрудники кризисных центров, педагоги – регулярно сталкиваются с историями насилия, что ставит их

под риск вторичной травматизации. Этот феномен проявляется в эмоциональном истощении, нарушении сна, росте тревожности и развитии симптомов профессионального выгорания. Механизм вторичной травматизации основан на постоянной эмоциональной вовлечённости и сопереживании переживаниям жертв, что приводит к внутренним переживаниям специалистов, сходных с травматическим опытом пострадавших [5].

Одновременно необходимо учитывать вторичную виктимизацию, которая отражает дополнительное психоэмоциональное и социальное давление на самих пострадавших. Она возникает вследствие недостаточно эффективного реагирования системы поддержки: формальные или бюрократические барьеры, низкая профессиональная подготовка специалистов, недооценка переживаний жертвы, отсутствие согласованных протоколов действий. Вторичная виктимизация усиливает чувство беспомощности, стыда и вины, препятствует обращению за помощью и укрепляет травматический опыт, создавая условия для повторной виктимизации [1,7].

Разделение этих феноменов позволяет выделить разные направления профилактики и поддержки. Для специалистов критически важны программы супервизии, психотерапевтическая поддержка, обучение стратегиям устойчивости к профессиональному стрессу и формирование профессиональной среды, снижающий эмоциональное истощение. Для пострадавших ключевыми становятся совершенствование межведомственного взаимодействия, повышение компетенций сотрудников служб, внедрение безопасных и поддерживающих процедур сообщения о насилии, а также устранение бюрократических и институциональных препятствий.

Криминологические исследования последних лет фиксирует сохраняющиеся тенденции увеличения числа эпизодов бытового насилия, а также выявляют сохраняющуюся недостаточность правоприменительной практики в сфере защиты пострадавших [9]. Несмотря на существование законодательных норм и процедур, нацеленных на предотвращение домашнего и гендерно-обусловленного насилия, их реальная эффективность нередко оказывается ограниченной. Это связано не только с формальными правовыми проблемами, но также с факторами организационного и институционального характера: отсутствие единых межведомственных алгоритмов реагирования, несогласованностью действий различных служб, недостаточной подготовленностью специалистов к работе с травматическими ситуациями и низким уровнем межведомственного обмена информацией. В результате многие случаи насилия фиксируются с опозданием,

остаются незаметными или сопровождаются некорректной оценкой рисков, что снижает общую эффективность системы защиты.

Равнюшкин А. В. подчёркивает, что домашнее насилие представляет собой межотраслевую категорию, требующую обязательного участия и взаимодействия специалистов различных сфер – медицины, образования, психологии, социальной работы, органов внутренних дел и юридических институтов [7]. Традиционно разрозненные структуры должны действовать в рамках единой стратегии, предполагающей своевременную диагностику, сопровождение пострадавших, предотвращение рецидивов и системное документирование каждого случая. Межведомственный подход позволяет повысить качество оказания экстренной и долгосрочной помощи, а также способствует формированию комплексной системы выявления и предупреждения актов ГОН.

Приоритетом становится развитие превентивных мер, направленных не только на снижение числа случаев насилия, но и на создание устойчивой социально-культурной среды, препятствующей его воспроизводству. Ключевыми элементами профилактики является информационно-просветительские мероприятия, повышение уровня правовой и психологической грамотности населения, а также формирование условий, при которых сообщение о фактах насилия становится безопасным, доступным и социально поддерживаемым. Ситников В. Л. и Шахматов А. В. отмечают, что эффективная профилактика невозможна без развития профессиональных компетенций специалистов, совершенствование стандартов реагирования, внедрения современных механизмов оценки риска, а также формирования ненасильственной культуры, основанной на уважении, равенстве и ответственности [8].

Обобщение теоретических данных показывает, что проблема имеет комплексную природу, формирующуюся под воздействием индивидуальных, социальных и институциональных факторов. Психологические механизмы травматизации, цикличность абьюзивных отношений и феномен виктимности отражает многомерность процессов, а патриархальные установки, социальные нормы и неравномерное распределение власти способствует воспроизводству насилия через культурные и институциональные практики.

Анализ зарубежных и отечественных исследований подтверждает, что эффективное противодействие ГОН требует комплексного подхода, учитывающего психологические и социокультурные аспекты. Необходимы углублённое изучение последствий травмы, факторов риска и эмоционально-когнитивных паттернов, а также поддержка

специалистов помогающих профессий, подверженных вторичной травматизации и профессиональному выгоранию.

Также выявлено, что правовые и институциональные механизмы в их текущем состоянии зачастую оказываются недостаточно эффективными. Отсутствие единых межведомственных протоколов, недостаток подготовки сотрудников и разрыв между службами приводит к сохранению высокой латентности случаев насилия и снижению качества помощи пострадавшим. В этой связи межведомственный подход становится ключевым условием формирования целостной системы защиты, включающий мониторинг, профилактику, реагирование и долгосрочное сопровождение.

Таким образом, развитие теории и практики в области изучения домашнего и гендерно-обусловленного насилия требует объединение усилий психологов, социологов, педагогов, юристов и представителей социальных служб. Эффективная профилактика должна строиться на основе интеграции научных данных, повышения образовательной и правовой грамотности населения, формирования культуры ненасильственного взаимодействия и совершенствования профессиональной подготовки специалистов. Только комплексный и системный подход позволит снизить масштаб проблем, обеспечить своевременную помощь пострадавшим и создать условия для формирования безопасной социальной среды.

Литература:

1. Humphreys C., Towl G. — Stopping Gender-based Violence in Higher Education: Policy, Practice and Partnerships. Routledge. – 2022, – 450 p.
2. Антонян Ю. М. Насилие в семье: монография / Ю. М. Антонян, В. А. Рачицкая, Е. М. Тимошина, А. В. Швабауэр; под. ред. Ю. М. Антоняна. – М.: Проспект. – 2021. – 232 с.
3. Мони́на Л. Н. Гендерная психология. Учебное пособие / Л. Н. Мони́на. – 2013. – 184 с.
4. Домашнее насилие: предупреждение и ответственность: Сборник статей по итогам II Международной научно-практической конференции / Ред. В.А. Уткин, С.В. Ведяшкин, Д.В. Сенникова. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет. – 2022. – С. 24-25 [Электронный ресурс]. - URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=psptdw> (дата обращения: 25.11.2025).
5. Камнев А. Н. Эмоциональное выгорание и стресс у социальных работников: обзор современных зарубежных исследований [Электронный ресурс] / А. Н. Камнев, Т. А. Михайлова, И. Б. Шилина //

Современная зарубежная психология. – 2023. – Т.12. – № 4. – С. 145-156.
- URL:

https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2023_n4/jmfp_2023_n4_Kamnev_et_al.pdf (дата обращения: 29.11.2025).

6. Костромина С. Н. Переживание личностью опыта домашнего (партнёрского) насилия [Электронный ресурс] / С. Н. Костромина, А. В. Гончаренко // Консультативная психология и психотерапия. – 2023. – Т.31. – №3. – С. 114-131. - URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/cpp_2023_n3.pdf?utm_source=chatgpt.com (дата обращения: 27.11.2025).

7. Равнюшкин А. В. Семейное (домашнее) насилие как межотраслевая категория научных исследований и объект административно-правового противодействия [Электронный ресурс] / А. В. Равнюшкин // Викимология. – 2024. – Т. 11, № 3. – С. 460-475. - URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75097690> (дата обращения: 20.11.2025).

8. Ситников В. Л. Профилактика домашнего насилия [Электронный ресурс] / В. Л. Ситников, А. В. Шахматов // Российский девиантологический журнал. – 2024. – №4 (4). – С. 664-675. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-domashnego-nasiliya-1/viewer> (дата обращения: 27.11.2025).

9. Щепельков В. Ф. Домашнее насилие в Российской Федерации (состояние, проблемы криминологической оценки) [Электронный ресурс] / В. Ф. Щепельков, С. Д. Савин, Е. М. Тимошина // Всероссийский криминологический журнал. – 2024. – Т. 18. – №3. – С. 232-244. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/domashnee-nasilie-v-rossiyskoy-federatsii-sostoyanie-problemy-kriminologicheskoy-otsenki/viewer> (дата обращения: 29.11.2025).

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РЕАГИРОВАНИЮ НА НАСИЛИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ

Н. Н. Флеер

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, nina.fleer@bk.ru**

Научный руководитель: Матюшина М. А., ст. преп.

В статье представлен теоретический анализ проблемы подготовки специалистов, работающих в сфере профилактики и реагирования на насилие. Рассмотрены психологические, педагогические и организационные аспекты, включая межведомственное взаимодействие, развитие эмоциональной устойчивости и профилактику выгорания. Определённые современные тенденции и направления совершенствования системы обучения и поддержки специалистов, оказывающих помощь пострадавшим.

This article presents a theoretical analysis of the training of specialists working in violence prevention and response. It examines psychological, pedagogical, and organizational aspects, including interdepartmental collaboration, developing emotional resilience, and preventing burnout. It also identifies current trends and areas for improving the training and support system for specialists providing assistance to victims.

Проблема домашнего и гендерно-обусловленного насилия остаётся одной из наиболее острых в современном обществе, затрагивая психологическое, социальное и культурное благополучие населения. В последние годы отмечается рост обращений, связанных с насильственными инцидентами, при этом значительная их часть остаётся не выявленной. Особенно уязвимыми группами являются женщины, дети, пожилые люди и лица с ограниченными возможностями [6,9].

Одной из ключевых проблем в сфере противодействия насилию является недостаточная профессиональная готовность специалистов – педагогов, психологов, медиков и социальных работников – к современному выявлению признаков насилия, оказанию экстренной помощи и межведомственного взаимодействия. Современные социально-психологические реалии требуют не только знаний о природе насилия, но и развитых личностных качеств: эмоциональной устойчивости, эмпатии, способности к саморегуляции и профилактике выгорания.

Профессиональная подготовка специалистов, работающих с пострадавшими, должна опираться на интеграцию психологических,

педагогических и организационных подходов. Эффективное обучение предполагает сочетание теоретических знаний с практическими навыками кризисного реагирования, консультирования и эмоциональной поддержки.

В последние годы усиливается тенденция к междисциплинарному обучению, объединяющему специалистов разных сфер – педагогов, медиков, психологов, юристов и социальных работников [1]. Такой подход обеспечивает формирование единой системы реагирования, направленной на снижение рисков вторичной травматизации и повышении качества оказываемой помощи.

Актуальность проблемы обусловлена необходимостью создания комплексной системы профессиональной подготовки, включающей профилактику выгорания, развитие стрессоустойчивости и формирование этических принципов взаимодействия с пострадавшими. Внедрение таких программ не только повышает качество помощи пострадавшим, но и укрепляет психологическую устойчивость специалистов, работающих с травматическими случаями.

Современная подготовка специалистов, работающих с пострадавшими от насилия, представляет собой сложный и многоуровневый процесс. Она должна формировать способность формировать эмпатию и профессиональную дистанцию, обеспечивая баланс эмоциональной вовлечённости и саморегуляции. Теоретическую основу современной подготовки составляют концепции компетентностного и деятельностного подходов, ориентированные на развитие практико-ориентированных знаний и готовности к действиям в кризисных условиях [8].

По мнению Исаевой О. М. и Волковой Е. Н., эффективная система профессиональной подготовки должна обеспечивать целостное понимание феномена насилия и включать не только изучение его природы, но и отработку алгоритмов диагностики, реагирования и сопровождения пострадавших [2]. Особое значение при этом приобретают развитие коммуникативной компетентности, стрессоустойчивости и готовности к сотрудничеству в мультипрофессиональной команде.

Малкина-Пых И. Г. подчёркивает, что подготовка специалистов в сфере помощи пострадавшим от насилия должна включать обучение навыков кризисного консультирования, эмоциональной самопомощи и психологической саморегуляции [3]. Эти умения способствуют сохранению психического здоровья специалистов и снижают риск вторичной травматизации.

С точки зрения психологии труда, профессиональная жизнеспособность и устойчивость специалистов напрямую зависит от баланса факторов риска и защиты [5]. К факторам риска относятся эмоциональное выгорание, чрезмерная идентификация с клиентом и отсутствие организационной поддержки. Защитные факторы включают развитые навыки саморегуляции, поддержку коллег и супервизоров, а также наличие устойчивой профессиональной идентичности.

Психологическая практика последних лет демонстрирует рост значимости междисциплинарного подхода в обучении специалистов, работающих с проблемой насилия. Это связано с необходимостью объединения знаний из сфер психологии, педагогики, социальной работы, здравоохранения и юриспруденции для эффективного реагирования на случаи насилия [1,7].

Одним из ключевых направлений современного этапа подготовки становится внедрение мультипрофессиональных моделей обучения, предполагающих совместное освоение профессиональных компетенций психологами, педагогами, медицинскими работниками, юристами и сотрудниками социальных служб [1]. Подобные модели обеспечивают формирование единого профессионального языка и понимания специфики взаимодействиями между ведомствами. Это особенно важно при работе с жертвами насилия, где своевременность и согласованность действий специалистов могут определить исход ситуации. Междисциплинарное обучение способствует развитию навыков совместного принятия решений, распределения ролей в кризисных ситуациях, а также укрепляет взаимопонимание между специалистами разных направлений.

В отечественной системе подготовки наблюдается переход от академического образования к практико-ориентированным формам, включающим кейс-методы, супервизии, тренинги и симуляционные упражнения [8].

Особое внимание уделяется разработке комплексных программ повышения квалификации, направленных на профилактику эмоционального выгорания и вторичной травматизации специалистов, постоянно работающих с травматическим материалом [4]. В рамках таких программ важное место занимают темы профессиональной саморегуляции, стресс-менеджмента, и эмоциональной гигиены. Проводятся групповые супервизии и интервизии, направленные на поддержку специалистов и предотвращение профессиональной деформации. Всё это способствует повышению устойчивости персонала и формированию культуры заботы о собственных психологических ресурсах.

Отдельного внимания заслуживает тенденция к интеграции психологического компонента в подготовку представителей непсихологических профессий – педагогов, врачей, социальных работников, сотрудников полиции и иных специалистов, которые могут первыми столкнуться с признаками насилия [7]. Это позволяет формировать более гибкую систему реагирования, в которой каждый специалист способен своевременно распознать признаки насилия и направлять пострадавшего к необходимым ресурсам.

Таким образом, современная система профессиональной подготовки специалистов, работающих в сфере профилактики и реагирования на насилие, развивается в направлении интеграции, практичности и психологической осознанности. Междисциплинарное взаимодействие, расширение практической базы и акцент на эмоциональном благополучии специалистов становятся необходимыми условиями для повышения эффективности помощи пострадавшим и устойчивости системы социальной и психологической поддержки [3,4,6].

Психологическая подготовка специалистов, работающих в сфере помощи пострадавшим от насилия, должна учитывать не только профессиональные компетенции, но и особенности эмоционального взаимодействия подобной деятельности. Работа с травматическим опытом клиентов требует от специалистов значительных личностных ресурсов, устойчивости и способности сохранять внутреннее равновесие. Поэтому важной задачей профессиональной подготовки становится развитие навыков самоподдержки, осознание собственных эмоциональных реакций и умение восстанавливаться после контакта с тяжелыми ситуациями.

Риск эмоционального истощения и профессионального выгорания особенно высок среди представителей помогающих профессий – психологов, социальных работников, педагогов, медицинского персонала. Эти специалисты постоянно сталкиваются с проявлениями человеческих страданий, агрессии, тревоги и беспомощности, что со временем может приводить к внутреннему опустошению, цинизму и снижению профессиональной эффективности. Исследования показывают, что уровень профессиональной устойчивости напрямую связан с развитием таких личностных качеств, как стрессоустойчивость, эмоциональная саморегуляция и способность к рефлексии [5]. Осознанное отношение к собственному состоянию, понимания закономерностей эмоционального выгорания и умение применять стратегии восстановления способствуют сохранению профессионального здоровья и качества оказываемой помощи.

Кузнецова О. Л. подчёркивает, что без целенаправленной профилактики вторичной травматизации возникают в результате постоянного соприкосновения с чужими травматическими историями, специалисты неизбежно сталкиваются с проявлениями профессиональной деформации [4]. Это выражается в снижении эмпатии, утрате чувствительности к переживаниям клиентов, формальном подходе к работе и нарушении личностных границ. В долгосрочной перспективе подобные процессы приводят к профессиональному выгоранию, потере мотивации и даже уходу из профессии. Поэтому современные программы подготовки и повышения квалификации должны включать модули психологического сопровождения и эмоциональной поддержки специалистов, обучение методам саморегуляции, релаксации, осознанности и восстановлению после эмоциональных нагрузок.

Кроме того, важной задачей психологической подготовки является осознание специалистами собственных установок, стереотипов и предубеждений, связанных с темой насилия. Работа с пострадавшими требует высокого уровня эмпатии и недоступности оценочных суждений. Специалисты должны уметь отделять личные моральные убеждения от профессиональной позиции, чтобы не усилить чувство вины, стыда или страха у пострадавших. Развитие толерантности, принятия и навыков безоценочного слушания способствует формированию безопасной атмосферы доверия [6].

Как отмечает Савин С. Д. и соавторы, психологическая составляющая подготовки специалистов играет ключевую роль в снижении стигматизации пострадавших, изменении общественного отношения к проблеме насилия и формировании культуры уважения личных границ. Обучение должно способствовать не только профессиональному росту, но и личностному развитию специалистов, их способности сохранять гуманистическую направленность и внутреннюю целостность в процессе работы с травматическим опытом других людей.

Следовательно, современная система психологической подготовки должна рассматриваться не просто как формирование профессиональных навыков, а как комплексная программа личностного и эмоционального развития, направленная на укрепление психологической устойчивости, профилактику выгорания и поддержку профессионального долголетия специалистов помогающих профессий.

Теоретический анализ показывает, что современная профессиональная подготовка специалистов, реагирующих на случаи насилия, нуждается в системной модернизации. Необходима интеграция психолого-педагогических инструментов, усовершенствование

кризисного реагирования и механизмов психологической поддержки специалистов.

Ключевые направления развития включают:

1. Формирование мультипрофессиональных образовательных программ.
2. Включение модулей по профилактике профессионального выгорания.
3. Развитие компетенций в сфере межведомственного взаимодействия.
4. Повышение уровня психологической культуры и эмпатии у специалистов.

Важным аспектом дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки становится создание устойчивой системы супервизии, наставничества и психологического сопровождения, обеспечивающей эмоциональную поддержку специалистов, работающих с травмированными случаями. Регулярная супервизорская практика и междисциплинарные обсуждения сложных кейсов позволяют поддерживать высокий уровень профессиональной мотивации и формировать культуру заботы о собственном эмоциональном благополучии как норму профессиональной деятельности.

Построение современной системы подготовки позволит обеспечить более эффективное выявление случаев насилия, качественную помощь пострадавшим и устойчивость самих специалистов, что в целом повысит эффективность социальной защиты населения.

Литература:

1. Keeling J. J., & Mason P. (Eds.). Domestic Violence: A Multi-Professional Approach for Professionals. London: Routledge, 2019. – 280 p.
2. Исаева О. М. Программы подготовки и повышения квалификации специалистов для работы со случаями насилия и жестокого обращения с детьми / О. М. Исаева, Е. Н. Волкова. – М.: Нестор-История. – 2016. – 233 с.
3. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь пострадавшим от насилия. Учебник / И. Г. Малкина-Пых. – М.: Кнорус. – 2023. – 332 с.
4. Кузнецова О. Л. Психологическая профилактика вторичной травматизации психологов, работающих с прямыми и косвенными участниками боевых действий [Электронный ресурс] / О. Л. Кузнецова // Мир педагогики и психологии: международный практический журнал. – 2025. – №6 (107). – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/psikhologicheskaya-profilaktika-vtorichnoj-travmatizatsii-psikhologov-rabotayushhikh-s-pryamymi-i->

kosvennymi-uchastnikami-boevykh-dejstvij.html (дата обращения: 24.11.2025).

5. Махнач А. В. Влияние факторов риска и защиты на профессиональную жизнеспособность специалистов помогающих профессий [Электронный ресурс] / А. В. Махнач // Современная зарубежная психология. – 2023. – Т. 12. – № 2. – С. 8-21. - URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2023_n2/jmfp_2023_n2_Makhnach_Plyushcheva.pdf (дата обращения: 27.11.2025).

6. Савин С. Д. Домашнее насилие как социальная проблема в российском обществе: между приватностью и публичностью [Электронный ресурс] / С. Д. Савин, В. Ф. Щепельков, А. Н. Сидорова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2025. – Т. 25. – №1. – С. 64-78. - URL: https://journals.rudn.ru/sociology/article/view/43856/ru_RU?utm_source=chatgpt.com (дата обращения: 28.11.2025).

7. Чурина О. В. Психологическая работа по защите психического здоровья людей в условиях неопределённости [Электронный ресурс] / О. В. Чурина // Universum: психология и образование. – 2024. – №10 (124). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-rabota-po-zaschite-psihicheskogo-zdorovya-lyudey-v-usloviyah-neopredelennosti/viewer> (дата обращения: 24.11.2025).

8. Шойгу Ю. С. Система профессиональной подготовки психологов МЧС России [Электронный ресурс] / Ю. С. Шойгу // Национальный психологический журнал. – 2022. – №4 (48). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-professionalnoy-podgotovki-psihologov-mchs-rossii/viewer> (дата обращения: 21.11.2025).

9. Щепельков В. Ф. Домашнее насилие в Российской Федерации (состояние, проблемы криминологической оценки) [Электронный ресурс] / Щепельков В.Ф., Савин С.Д., Тимошина Е.М. // Всероссийский криминологический журнал. – 2024. – Т. 18. – № 3. – С. 232-244. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/domashnee-nasilie-v-rossiyskoy-federatsii-sostoyanie-problemy-kriminologicheskoy-otsenki/viewer> (дата обращения: 24.11.2025).

ЭВОЛЮЦИЯ КИТАЙСКИХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ПОСЛЕ 1949 ГОДА ПОД СОВЕТСКИМ ВЛИЯНИЕМ

Хань Сыюй,

**Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
г. Москва, yusi41154@gmail.com**

Научный руководитель: Ельницкая Л. И., к.п.н.

Статья рассматривает влияние СССР на формирование китайских школьных учебников после 1949 года. Анализируется переход от прямого перевода советских пособий к постепенной самостоятельной разработке учебников при сохранении советских методических принципов. Отмечаются ключевые идеологические и педагогические черты заимствований, а также возникавшие трудности и их влияние на дальнейшее развитие китайского образования.

The article examines the influence of the Soviet Union on the formation of Chinese school textbooks after 1949. It analyzes the transition from the direct translation of Soviet teaching materials to the gradual development of independent Chinese textbooks while retaining key Soviet methodological principles. The paper highlights the main ideological and pedagogical features of these borrowings, as well as the challenges encountered and their impact on the further development of Chinese education.

Изменение системы образования в значительной степени тесно связано с изменениями эпохи. После основания Нового Китая правительству срочно потребовалось установить новый порядок в сфере образования, и одной из очень важных задач стала подготовка нового набора учебников, основанных на марксизме-ленинизме как руководящей идеологии и отражающих намерения Коммунистической партии Китая, чтобы лучше привить волю государства следующему поколению. Правительство установило политику единой подготовки и поставки учебников для начальной и средней школы. Лу Динь, министр пропаганды Центрального комитета КПК, отметил на рабочем совещании 19 октября 1949 года: «Учебники оказывают особенно большое влияние на национальную экономику и уровень жизни людей, поэтому они должны принадлежать государству» [1]. В начале становления Нового Китая послевоенные условия требовали восстановления всех сфер. Не имея опыта социалистического строительства, правительство ориентировалось на Советский Союз как первую социалистическую страну. В октябре 1949 года Лю Шаоци подчеркнул, что китайская революция училась у России и что после основания КНР необходимо продолжать перенимать советский опыт в экономике, финансах, торговле и образовании [6]. В 1951 году

Министерство образования рекомендовало создавать научные и патриотически направленные учебные материалы, опираясь на советские школьные учебники и адаптируя их к потребностям Китая.

Китай не только согласовал свои учебные программы с СССР, но и использовал прямые переводы советских программ как образец для всех предметов начальной и средней школы, что естественно отразилось на содержании учебников. В 1954 году издательство «Народное образование» рекомендовало при создании учебников по математике и естественным наукам брать за основу новейшие советские издания, внося изменения лишь там, где материалы не соответствовали китайской действительности. Предметы, такие как китайский язык, история и география, должны были разрабатываться самостоятельно, но с максимальным использованием советских принципов и методов[2]. В этот период были переведены и опубликованы советские учебники: начальная арифметика создавалась по типу советских сборников упражнений; в средней школе арифметика и стереометрия адаптировались из советских учебников.

По сообщению информационного агентства Синьхуа от 1954 года, перевод и публикация советских учебников для начальной школы издательством «Народное образование» были высоко оценены в то время: «Советские учебники по предметам начальной школы были полезным инструментом для государственного коммунистического воспитания детей. Они отличаются высокой идеологичностью, научностью, систематичностью и соответствуют принципам педагогической науки» [3]. В учебники советских школ, переведенные издательством «Народное образование», также входит учебник «Неживая природа» (автор Михаил Николаевич Скарткин) для четвертого класса советской начальной школы. На титульном листе учебника также четко указано, что книга была переведена с русской версии, изданной в Москве в 1954 году. Кроме того, когда дело доходит до выбора иностранных тем в учебниках гуманитарных наук, предпочтение всегда отдается советским темам. Это влияние особенно заметно в учебниках по предметам китайского языка, которые содержат большое количество советских произведений, таких как «Как закалялась сталь», «Мой день», «Повесть о Зое и Шуре» и др.

Перевод содержания советских учебников для начальной и средней школы был основан на реальных условиях нехватки рабочей силы и материальных ресурсов в только что основанном Новом Китае, и во многом решил проблему острого дефицита учебных материалов, что имело важное историческое значение. Однако прямое использование советских пособий не могло полностью соответствовать китайским

условиям. Например, учебники по биологии и географии, используемые в северных регионах, содержат много знаний о растениях, животных и географии, уникальных для СССР, но из-за региональных различий китайские школьники с трудом понимают их.

В конце 1950-х годов Издательство народного образования прекратило прямое заимствование советских учебников, однако идеология и методология их создания продолжали испытывать сильное советское влияние. Например, учебники по литературе и китайскому языку были подготовлены в контексте экспериментов по разделению предметов «литература» и «китайский язык». Советские учебники, придавая большое значение преподаванию литературы, уделяют особое внимание и преподаванию языка, делая акцент на систематическом обучении учащихся языковым нормам русского языка. В связи с этим Китай, ориентируясь на советскую модель, в 1956 году начал эксперимент по реформированию преподавания языка и литературы в отдельные предметы и составил собственные языковые учебники для начальной и средней школы: шеститомный «Учебник китайского языка для младших классов средней школы», который содержит фонетику, грамматику, лексику, риторику и т.д. [4] Литературные учебники также развивались под влиянием советских пособий: шеститомный курс для средней школы объединял анализ произведений с общими знаниями по теории литературы и включал иностранные, главным образом советские тексты [5]. Хотя содержание не копировалось напрямую, структура и методы подготовки фактически представляли собой адаптированную советскую модель.

В целом, с 1949 года Китай в особых условиях того времени осуществлял единый контроль над изданием и использованием учебников, что способствовало повышению качества школьного образования. С другой стороны, в начале становления государства международная ситуация была нестабильной, поэтому предложение КПК перенять опыт Советского Союза было важным для стабилизации режима и создания собственной системы учебных программ и учебников. Эволюция китайских школьных учебников прошла три ключевых этапа: сначала Китай полностью копировал советские учебники, затем начал адаптировать их под национальные реалии, а в конце 1950-х годов начал разрабатывать собственные учебные материалы. Этот опыт показал, что хотя заимствование передовых образовательных моделей может быть полезным, успешное развитие системы образования требует учета национальной специфики и гибкого подхода к реформам.

Литература:

1. Государственный институт педагогических наук. Хроника образования в Китайской Народной Республике [М]. Пекин: Издательство педагогических наук, 1984.– С.76–77.
2. Редакционный совет Китайского образовательного ежегодника. Китайский ежегодник образования: 1948-1981 [Z]. Пекин: Издательство «Энциклопедия Китая», 1984.– С. 484.
3. Синьхуа. Издательство народного образования переводит и издает советские учебники и методички по предметам начальной школы [М] // Редакционный отдел газеты «Синьхуа дэйли». Пекин: Информационное агентство Синьхуа, 1954.– С. 14.
4. Чжан Чжигун, Учебник для младших классов средней школы - Китайский язык [М]. Пекин: Издательство народного образования, 1955.
5. Чжан Билай, Ван Вэй, Цай Чаочэнь. Учебник для младших классов средней школы - Литература [М]. Пекин: Издательство народного образования, 1956.
6. Чэнь Рухуэй. Хроника высшего образования за тридцать три года после основания КНР [М]. Сямэнь: Сямэньский университет, 1982.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И ПРОКРАСТИНАЦИИ У ЛЮДЕЙ МОЛОДОГО И ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

Е. Д. Чуркина

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, 7141966@mail.ru**

Научный руководитель: Гвоздецкая С. С.

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи перфекционизма и прокрастинации у представителей молодого (18–35 лет) и зрелого (36–61 лет) возраста (N = 62). Полученные данные свидетельствуют о большей уязвимости молодых людей к избегающему поведению под влиянием высоких личных и социальных стандартов, что обусловлено задачами самоопределения и чувствительностью к внешней оценке. Результаты подчеркивают важность своевременной психологической поддержки молодежи в преодолении деструктивного перфекционизма и прокрастинации

The article presents the results of an empirical study of the relationship between perfectionism and procrastination in young (18-35 years old) and mature (36-61 years old) people (N = 62). The data obtained indicate a greater vulnerability of young people to avoidant behavior under the influence of high personal and social standards, due to

the tasks of self-determination and sensitivity to external evaluation. The results highlight the importance of timely psychological support for young people in overcoming destructive perfectionism and procrastination

В условиях современного общества, характеризующегося высокой конкуренцией и постоянными требованиями к продуктивности, изучение перфекционизма и прокрастинации приобретает особую актуальность.

Различия в возрастных группах, таких как молодые и зрелые взрослые, предполагают, что восприятие и проявление перфекционизма и прокрастинации может варьироваться. Распространено мнение, что с возрастом они уменьшаются, существуют эмпирические исследования, посвященные прокрастинации, которые указывают на то, что с возрастом наблюдается тенденция к снижению уровня этого явления [1]. Однако другие исследования показывают, что не всё так однозначно: прокрастинация может сохраняться и в зрелом возрасте, особенно если это черта личности. Например, существует исследование, которое показало, что зрелые люди демонстрируют более высокий уровень социально предписанного перфекционизма, что может усиливать прокрастинацию [2].

Целью настоящего исследования являлось изучение взаимосвязи между проявлениями перфекционизма и склонностью к прокрастинации у людей молодого и зрелого возраста. **Объектом** исследования выступал перфекционизм у представителей молодого и зрелого возраста. **Предметом** - стала взаимосвязь между показателями перфекционизма и уровнем прокрастинации у молодых и зрелых участников исследования.

Методики исследования:

- Опросник «Краткий дифференциальный тест перфекционизма» А. А. Золотаревой (2018).
- «Трехфакторный опросник перфекционизма» Н. Г. Гарянян, А. Б. Холмогоровой (2018).
- Опросник «Степень выраженности прокрастинации, СВП» М. А. Киселевой (2015).

Характеристика выборки: в исследовании приняли участие 62 человека в возрасте 18-61 год:

1. Люди молодого возраста 18-35 лет (31 человек)
2. Люди зрелого возраста 36-61 лет (31 человек).

Результаты. В ходе исследования было установлено, что у молодых людей уровень тревожности, связанный с возможностью совершения ошибки, значительно коррелирует с показателями прокрастинации. То есть, чем сильнее ощущение страха перед ошибкой, тем выше вероятность того, что они будут откладывать выполнение заданий. Это

может быть связано с их стремлением к высокому идеалу и боязнью не соответствовать собственным или внешним стандартам.

Анализ результатов по U-критерию Манна-Уитни показал достоверные различия между группами респондентов молодого и зрелого возраста ($U=231$, $p \leq 0,001$) по шкале «патологического перфекционизма»: перфекционизм, влекущий негативные последствия, у респондентов молодого возраста выше, чем у респондентов зрелого.

Таким образом, у молодых людей наблюдается более высокая зависимость от тревожности и страха сделать ошибку, что в свою очередь может привести к более выраженному поведению прокрастинации, что обусловлено тем, что в молодом возрасте доминируют задачи профессионального и личностного самоопределения, сопровождающиеся высокой чувствительностью к внешней оценке и страхом несоответствия.

В то время как у молодой возрастной группы наблюдается выраженная связь между озабоченностью оценками и прокрастинацией, у людей зрелого возраста такая зависимость не проявляется столь явно. Это указывает на то, что значение внешних факторов (социальных ожиданий) на формирование избегающего поведения ослабевает с возрастом. У представителей зрелого возраста взаимосвязи этих феноменов менее выражены, что демонстрирует формирование более эффективных способов управления высокими требованиями.

Заключение статьи. Патологический перфекционизм более выражен у молодых людей и сопровождается высокой самокритичностью, тревожностью и склонностью к прокрастинации, тогда как зрелый возраст формирует более устойчивые стратегии саморегуляции. В обеих возрастных группах проявляется связь между перфекционизмом и прокрастинацией, но у молодых она выражена сильнее. Социальное давление и чрезмерные стандарты усиливают тревожность и снижают мотивацию у молодежи, тогда как здоровое стремление к совершенству способствует сохранению продуктивности и эмоционального баланса.

Эти результаты подчеркивают необходимость оказания особого внимания молодым людям в контексте разработки стратегий, направленных на управление перфекционизмом и прокрастинацией. Понимание факторов, способствующих этим явлениям, особенно важно для психологов, педагогов и терапевтов, стремящихся помочь молодым людям справиться с вызовами, связанными с высоким уровнем ожиданий и необходимостью достижения идеальных результатов.

Литература:

1. Романова М. В. Связь перфекционизма и прокрастинации у студентов различных направлений подготовки / М.В. Романова // Современные исследования социальных проблем. – 2018. – Т. 9.- № 7.
2. Гавриченко О. В. Перфекционизм и тревожность как феномен самоотношения в молодом и зрелом возрасте / О. В. Гавриченко, Е. А. Бубновская // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование» - 2021. - № 4.

ПОКАЗАТЕЛИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ КАК КОРРЕЛЯТЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

В. С. Швецова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск.**

Научный руководитель: Разумникова О. М. д.б.н., д.псх.н

В статье исследуется соотношение психометрических показателей эффективности восприятия эмоций и социального интеллекта и отражение этих конструктов социальной адаптации в полушарной активности мозга. Отмечается, что точность в распознавании эмоций (в том числе выраженных в мимике) является аспектом эмоционального интеллекта, влияющим на межличностные отношения и обеспечивающим социальную компетентность, а неадекватная реакция ведет к нарушениям динамического взаимодействия индивидов в профессиональных или семейных отношениях. Анализируются подходы к пониманию эмоциональной регуляции, объясняющие формирование адаптивных и неадаптивных стратегий поведения.

This study investigates the relationship between psychometric indicators of emotion perception effectiveness and social intelligence, and how these constructs are reflected in the hemispheric brain activity related to social adaptation. It is noted that accuracy in recognizing emotions (including those expressed through facial cues) is an aspect of emotional intelligence that influences interpersonal relationships and ensures social competence. Conversely, inadequate emotional responses lead to disruptions in the dynamic interaction of individuals within professional or family contexts. The study analyzes approaches to understanding emotional regulation, explaining the formation of adaptive and maladaptive behavioral strategies.

Восприятие эмоциональной мимики представляет собой ключевую составляющую эмоционального интеллекта, играющую важную роль в межличностных отношениях и социальной компетентности [6]. Недостаточная точность в оценке эмоционального состояния других людей или дефицит распознавания эмоций приводят к нарушениям

социального взаимодействия. Личностные особенности регуляции эмоций формируют фундамент индивидуальных различий в социальном взаимодействии и определяют уровень адаптивного поведения каждого члена группы и общего психологического благополучия.

Исследования в психологии эмоций подчеркивают разнообразие подходов: от когнитивно-поведенческих, например, механизмы переоценки эмоций, до нейробиологических, иллюстрирующих, как вариации в эмоциональной реактивности влияют на способность к социальной интеграции и в предикции успешной адаптации или дизадаптации. Психодинамическая теория представляет концепцию структуры личности (Ид, Эго, Супер-Эго) и уровней психического развития (детский, зрелый) и косвенно указывает на различия в функционировании личности [4]. Процессуальный подход рассматривает эмоциональную регуляцию как динамический процесс, в котором индивидуальные различия в социальном взаимодействии обусловлены тем, какие именно стратегии регуляции выбирает человек и насколько эффективно он их применяет [1]. Согласно представлению об эмоциональной регуляции при социально-психологическом подходе, подчеркивается, что это не только внутриличностный процесс, но и индивидуальные различия в способности к регуляции эмоций, зависящие от раннего социального опыта [3]. Культурно-деятельностный подход рассматривает эмоциональную регуляцию как высшую психическую функцию, сформированную на основе выработанных в культуре механизмов и ресурсов [1].

Рассматривая типы социального поведения, выделяют ключевые стратегии: адаптивные формы включают когнитивную переоценку, в то время как неадаптивные проявляются через повышенную или неадекватную эмоциональную реактивность. Когнитивная переоценка представляет собой процесс изменения того, как мы воспринимаем и интерпретируем ситуацию, вызывающую эмоциональную реакцию. Этот процесс может принимать как позитивные, так и негативные формы, оказывая существенное влияние на наше самочувствие и социальное взаимодействие. Позитивная переоценка заключается в восприятии сложившейся ситуации таким образом, чтобы уменьшить ее негативное воздействие. Это может включать в себя смещение фокуса внимания, поиск смыслов и опыта объяснений неприятных ситуациях и отпускание того, что не всегда можно контролировать. Негативная переоценка, наоборот, заостряет внимание к негативным эмоциям, искажая восприятие ситуации более мрачным способом. Это может проявляться в катастрофизации, персонализации и руминации, когда человек навязчиво прокручивает в голове негативные мысли и события [2].

Нейробиологические исследования показывают, что когнитивная переоценка эмоций тесно связана с активностью префронтальной коры головного мозга. В частности, активация дорсолатеральной префронтальной коры в левом полушарии играет ключевую роль в переключении внимания, подавлении автоматических негативных последствий и переосмыслении ситуации [9]. Вентромедиальная префронтальная кора также влияет на регуляцию эмоций, помогая интегрировать когнитивную информацию с эмоциональной реакцией и снижая переживания. Негативная переоценка, напротив, часто связана с повышенной активностью правого полушария мозга, которое более склонно к анализу негативных эмоций, интуиции и целостного восприятия. Чрезмерная активность в правополушарной части миндалевидного тела, может способствовать усилению негативных эмоций и социальной изоляции. Кроме того, гиперактивация некоторых отделов правого полушария может препятствовать эффективной работе префронтальной коры, затрудняя осмысление и переоценку ситуации. Таким образом, возможность к позитивной когнитивной переоценке, является необходимым предиктором адаптивного эмоционального поведения, способствуя более конструктивному взаимодействию с возникшими ограничениями в поведении и сохранению психологического здоровья. В то время как склонность к негативной переоценке, отражающаяся в дисбалансе полушарной активности, может вести к дезадаптивным стратегиям и ухудшению качества жизни [7].

Личностная интегрированность – это система внутренних психологических структур, установок, ценностей и защитных механизмов, которая определяет, как человек обрабатывает информацию, функционирует и взаимодействует с миром. Различные уровни личностной интеграции по-разному влияют на способность распознавать и интерпретировать эмоции у других, что включает в себя понимание мимики, интонации, языка тела; эмпатию, т. е. способность разделять чувства другого человека; понимание собственных эмоций, иными словами - самосознание и рефлексия; собственное выражение эмоций, то, насколько свободно и адекватно человек проявляет свои чувства, включая мимику [5].

Описанное многообразие исследований подчеркивает ценность интегрированного подхода, сочетающего поведенческие наблюдения и нейровизуализацию, для понимания механизмов, недоступных только с применением традиционных опросников или клинических интервью.

Поэтому эмпирическое исследование с использованием самооценки восприятия эмоциональной мимики и социального интеллекта с одной стороны и анализа функциональной полушарной асимметрии с

применением электроэнцефалографии (ЭЭГ) с другой представляется информативным подходом для выяснения ресурсов социальной адаптации. В качестве биомаркеров нейронных процессов, отражающих обработку эмоциональной информации и ее корреляционную связь с социальной адаптацией, будут применяться показатели: асимметрии мощности альфа-колебаний в лобных и височных областях коры как маркера доминирования положительных/отрицательных эмоций [8] и спектральный анализ высокочастотных частотных диапазонов для оценки когнитивной нагрузки и процессов эмоциональной модуляции.

Такой подход позволит выявить соотношение субъективной оценки психометрических показателей социальной адаптации и нейробиологических коррелятов индивидуальных различий в распознавании мимики, уточняя, как асимметрия активации полушарий различается по уровням личностной организации и предсказывает адаптивное поведение при комплексной его оценке. В перспективе исследование может способствовать разработке таргетированных интервенций для улучшения эмоционального восприятия и снижения рисков дезадаптации, интегрируя данные поведенческих тестов с ЭЭГ-анализом.

Литература:

1. Первичко Е. И. Стратегии регуляции эмоций: процессуальная модель Дж. Гросса и культурно-деятельностный подход часть II. Культурно-деятельностный подход к проблеме стратегий и механизмов регуляции эмоций // Национальный психологический журнал. — 2015. — № 1 (17). — С. 39–51.
2. Падун М. А. Регуляция эмоций / М. А. Падун // Разработка понятий современной психологии. – М.: Институт психологии РАН, 2021. – С. 300-320. – DOI 10.38098/thry_21_0439_09. – EDN MBBEUG.
3. Караваева Т. А., Васильева А. В., Исурина Г. Л., Александров А. А. Персонализированный подход в личностно-ориентированной (реконструктивной) психотерапии: мишени и стратегии // диагностика и лечение психических и наркологических расстройств: современные подходы. Сборник методических рекомендаций. — 2021. — Выпуск 4. — С. 169–203.
4. Калигор Э., Кларкин Дж. Ф. Модель объектных отношений личности и патологии личности. Психодинамическая психотерапия расстройств личности. — 2025. — Глава 1. — С. 1–35.
5. Гребенникова Е. В. Субъектность личности: теоретические аспекты проблемы // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2013. — № 6 (134). — С. 140–142.

6. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. — Книги Бантама, 1995.
7. Razumnikova O, Khoroshavtseva E. Imbalance between Emotionally Negative and Positive Life Events Retrieval and the Associated Asymmetry of Brain Activity. Behav Sci (Basel). 2019 Dec 30;10(1):18. doi: 10.3390/bs10010018. PMID: 31905845; PMCID: PMC7017031.
8. Davidson R. J. What does the prefrontal cortex "do" in affect: perspectives on frontal EEG asymmetry research. Biol Psychol. 2004 Oct;67(1-2):219-33. doi: 10.1016/j.biopsycho.2004.03.008. PMID: 15130532.
9. Monachesi B, Grecucci A, Ahmadi Ghomroudi P, Messina I. Comparing reappraisal and acceptance strategies to understand the neural architecture of emotion regulation: a meta-analytic approach. Front Psychol. 2023 Jul 21;14:1187092. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1187092. PMID: 37546477; PMCID: PMC10403290.

РОЛЬ САМОСОСТРАДАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА ТЕЛА И УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ ВНЕШНОСТЬЮ У ЖЕНЩИН: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Ю. В. Шилина

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, yula.dmitrieva2010@mail.ru
Научный руководитель: Ткаченко Е. С., к.псих.н.**

В работе представлен теоретический обзор исследований, посвящённых взаимосвязи самосострадания, образа тела и удовлетворённости внешностью. На основе анализа российских и зарубежных статей показано, что самосострадание выступает ключевым ресурсом психологической регуляции негативных установок относительно тела. Определены главные направления современной науки и обозначены перспективы использования самосострадания в профилактике нарушений отношения к телу.

This theoretical review examines the relationship between self-compassion, body image, and appearance satisfaction. Based on an analysis of Russian and international studies, self-compassion is identified as a key psychological resource that mitigates negative body-related cognitions and enhances acceptance of one's appearance. Current research tendencies are highlighted, along with practical implications for prevention and intervention in body image disturbances.

Формирование образа тела и удовлетворённости внешностью является одной из актуальных тем современной психологии. Рост социальных ожиданий, сравнение себя с идеализированными образами и усиление визуального представления человека в цифровой

среде приводят к повышению уровня неудовлетворённости телом. Зарубежные исследования подчёркивают, что негативный образ тела является фактором риска развития тревожности, депрессивных симптомов и нарушений пищевого поведения. Российские работы, представленные в рассматриваемых статьях, также подтверждают устойчивость недовольства собственной внешностью и важность личностных ресурсов, смягчающих эти проявления.

Одним из наиболее значимых психологических защитных механизмов, выявленных в последние годы, является самосострадание. В иерархии позитивных личностных качеств самосострадание занимает особое место, поскольку сочетает в себе доброжелательность к собственным недостаткам, принятие трудностей как части человеческого опыта и способность к эмоциональной устойчивости. Иностранные эмпирические работы, включённые в обзор, демонстрируют прямую связь между высоким уровнем самосострадания, меньшим выражением телесного стыда, снижением вовлечённости в социальные сравнения и большей удовлетворённостью телом. В ряде исследований показано, что самосострадание служит медиатором между восприятием социального давления и субъективной оценкой тела. Интервенции, направленные на развитие самосострадания, приводят к улучшению принятия тела и снижению тревоги, связанной с внешностью.

Российские исследователи рассматривают образ тела в более широком контексте самоотношения. В работах, включённых в анализ, подчёркивается, что восприятие собственного тела тесно связано с образом «Я», самооценностью, эмоциональным восприятием себя и общим уровнем психологического благополучия. Несмотря на то, что отечественных эмпирических исследований, прямо изучающих влияние самосострадания на образ тела, пока немного, тенденция к интеграции конструкта самосострадания в изучение телесности и самоотношения обозначена достаточно ясно.

Объект исследования — образ тела у женщин.

Предмет исследования — роль самосострадания в формировании представлений об образе тела.

Достигнутый уровень изучения проблемы свидетельствует о высокой согласованности данных зарубежных исследований, подтверждающих значимость самосострадания как стабилизирующего фактора образа тела. Иностранные статьи демонстрируют методологическое разнообразие: используются опросники SCS, MBSRQ, BIQLI, различные шкалы принятия тела и измерения телесного стыда. Российские работы в большей мере

сосредоточены на структуре и факторах образа тела, влиянии социально-культурных факторов и особенностях самоотношения женщин. Совокупность исследовательских данных позволяет утверждать, что самосострадание может рассматриваться как универсальный психологический ресурс, смягчающий влияние внешних стандартов привлекательности.

Новизна теоретического обзора состоит в интеграции данных российских и зарубежных исследований, а также в акценте на самосострадании как изменяемом навыке, который потенциально способен улучшать образ тела и повышать удовлетворённость внешностью. Обзор демонстрирует перспективность включения самосострадания в программы психологической помощи, направленные на коррекцию негативных телесных установок и профилактику нарушений пищевого поведения.

Область применения результатов включает консультативную практику, психотерапевтические интервенции, образовательные программы, направленные на формирование позитивного отношения к телу, а также профилактику эмоциональных нарушений, связанных с недовольством внешностью. Полученные данные могут служить основой для разработки практических рекомендаций для психологов, работающих с телесностью, самоотношением и нарушениями пищевого поведения.

Литература:

1. Морозова Л. Б., Кудряшова Е. А. Взаимосвязь самоотношения, самооценки и удовлетворенности образом тела у девушек юношеского возраста // Социальная психология. – DOI не указан.
2. Shaw R., Cassidy T. Self-Compassion, Mindful Eating, Eating Attitudes and Wellbeing Among Emerging Adults // The Journal of Psychology. – 2022. – Vol. 156, № 1. – P. 33-47. – DOI: 10.1080/00223980.2021.1992334.
3. Porto E. B. S., Montero-Marin J., Quadros L.G., Kristeller J., Sarubbi Junior V., Mattar L.A., Garcia-Campayo J., Demarzo M. Mindfulness and compassion-based programs on eating behavior of post-bariatric surgery patients: A two phased clinical trial protocol // MethodsX. – 2024. – Vol. 13. – Art. 102885. – DOI: 10.1016/j.mex.2024.102885.
4. Isaksson M., Holmbom Goh M., Ramklint M., Wolf-Arehult M. The Social Safeness and Pleasure Scale (SSPS): a psychometric evaluation of the Swedish version in a non-clinical sample and two clinical samples with eating disorders or borderline personality disorder // BMC

Psychology. – 2022. – Vol. 10. – Art. 311. – DOI: 10.1186/s40359-022-01020-2.

5. Голащева Л.А., Кулага А.С. Анализ теоретических аспектов психологии телесности в рамках телесно-ориентированной терапии // Электронная библиотека eLibrary.ru. – DOI не указан.

6. Биян М.А., Клименко Т.В., Фербер С.С., Смирнова С.Н., Жукова А.А. Управление стрессом как способ контроля веса: влияние на уровень кортизола // Всероссийские студенческие Ломоносовские чтения - 2025. – С. 114-126. – DOI: 10.46916/06032025-3-978-5-00215-696-2.

**ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КОРЕЯ**

М. С. Амрина

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, amrinamira2002@gmail.com**

Научный руководитель: Миклухо Ю. Р., к.филол.н., доцент

Анализируется система высшего образования Южной Кореи как движущий фактор экономического роста развития страны. Рассматриваются исторические этапы развития становления, роль государства посредством программ BK21 и Global Korea Scholarship, структура вузов и механизмы интернационализации. Модель демонстрирует эффективную интеграцию образования, науки и промышленности.

The article analyzes the higher education system in South Korea as a driving force for the economic growth and development of the country. It considers the historical stages of its development, the role of state programs such as BK21 and Global Korea Scholarships, the structure of universities, and mechanisms of internationalization. The model shows how education, science, and industry are effectively integrated.

В условиях глобализации и перехода к экономике, основанной на знаниях, сравнительный анализ национальных систем высшего образования приобретает особую значимость. Республика Корея (РК) представляет собой уникальный пример страны, которая за несколько десятилетий превратила свою образовательную систему в ключевой фактор стремительного технологического и экономического роста. Изучение корейского опыта является актуальным для понимания механизмов интеграции образования, науки и промышленности, а также выявления общих тенденций развития высшего образования в странах Азиатско-Тихоокеанского региона.

Цель исследования заключается в комплексном анализе системы высшего образования Республики Корея через призму её исторического генезиса, современной структуры, роли государства и перспектив выпускников.

Исторический процесс развития системы высшего образования можно поделить на четыре этапа с момента освобождения от японского колониального периода. I этап (с 1945 г. до середины 1960-х гг.) был периодом становления и развития современной системы образования в Корее. II этап приходится на 60-е – середину 70-х гг. Это время

расширения системы образования и роста числа учебных заведений и количества обучающихся в них студентов. III этап (1980-е и до 1990-х годов) характеризуется непрерывным количественным ростом и повышением качества образования и воспитания. Начало IV этапа приходится на середину 1990-х гг. [3]. Отличительной чертой основных этапов развития корейских университетов является постоянное качественное повышение уровня реформ, и вопрос реформирования высшей системы образования продолжает оставаться основным и приоритетным направлением корейской национальной политики.

Государственное регулирование является централизованным и осуществляется преимущественно через Министерство образования. В теории государство выступает не только регулятором, но и стратегическим инвестором. На практике это подтверждается реализацией масштабных программ, таких как «Проект BK21 (Brain Korea 21)» [6], нацеленных на целевое финансирование аспирантур и научных исследований в университетах, отобранных на конкурсной основе. Данная мера стимулирует конкуренцию между вузами и повышает их глобальную репутацию.

Структура высшего образования в Республике Корея включает несколько типов учебных заведений. В их число входят университеты, предлагающие программы бакалавриата, магистратуры и докторантуры, профессионально-технические колледжи, педагогические институты, а также духовные семинарии.

Профессиональные колледжи специализируются на подготовке кадров в таких сферах, как дошкольное образование, бизнес-администрирование, сестринское дело, судоходство и сельское хозяйство. Продолжительность обучения в них составляет 2-3 года, по окончании которых выпускники получают associate's degree или соответствующий профессиональный сертификат. Отдельно стоит отметить растущее число кибер-университетов, предлагающих дистанционные образовательные программы, что стало возможным благодаря активному развитию информационно-коммуникационных технологий.

Что касается университетского сектора, он представлен тремя основными типами учреждений: национальными университетами, находящимися в ведении и финансируемыми центральным правительством; государственными университетами, создаваемыми местными органами власти; а также частными университетами, учреждаемыми некоммерческими образовательными фондами и другими частными организациями [4].

В Республике Корея обучение проходит по болонской системе образования.

Курс на интернационализацию высшего образования является одним из приоритетов для Республики Корея, что находит прямое отражение в активной работе по привлечению иностранных студентов в местные вузы. Ключевой мерой в этой политике выступает предоставление финансовой поддержки, в частности, через специальную стипендиальную программу Global Korea Scholarship (GKS). В рамках данной инициативы проводится конкурсный отбор кандидатов, а финансирование полностью покрывает расходы на обучение, проживание, перелёт, медицинскую страховку и исследовательскую деятельность. Участники программы проходят годичное обучение корейскому языку с последующим зачислением в университет для получения степени бакалавра или магистра. Помимо этого, GKS включает и краткосрочные программы, предназначенные для студентов по обмену и тех, кто обучается на платной основе. [1].

Процесс поступления носит централизованно-децентрализованный характер: общие требования устанавливаются Министерством юстиции РК (в части виз), в то время как конкретные вступительные критерии определяются каждым университетом самостоятельно. Ключевым практическим элементом системы является высококонкурентный вступительный процесс. Его основу составляет общенациональный экзамен CSAT («Сыны») [5]. На практике это означает, что вузы учитывают не только результат CSAT, но и школьный аттестат, портфолио, результаты внутренних экзаменов и собеседований, что теоретически позволяет дать более комплексную оценку потенциала абитуриента.

Учебный процесс построен на семестровой системе с акцентом на кредитно-модульный подход, предоставляющий студентам академическую мобильность и свободу в формировании индивидуальной образовательной траектории. На практике широко используются интерактивные методы обучения, командные проекты и самостоятельная работа. Растет количество программ на английском языке, что является практическим инструментом интернационализации [2].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что система высшего образования Республики Корея является результатом последовательных и целенаправленных реформ, инициируемых государством. Её успех базируется на нескольких ключевых принципах. Во-первых, это активная роль государства, выступающего не только регулятором, но и стратегическим инвестором, концентрирующим ресурсы на развитии перспективных научных направлений и усилении

глобальной конкурентоспособности ведущих университетов. Во-вторых, это высокий уровень внутренней конкуренции, начиная от вступительных испытаний и заканчивая борьбой вузов за государственное финансирование, что создает мощный стимул для постоянного развития. В-третьих, это последовательная политика интернационализации, включающая масштабные стипендиальные программы и расширение предложения курсов на английском языке, что позволяет интегрировать корейское образование в глобальное образовательное пространство.

Таким образом, опыт Республики Корея демонстрирует эффективность модели, в которой высшее образование напрямую связано с национальными экономическими целями. Гибкость, ориентация на инновации и подготовку высококвалифицированных кадров, способных отвечать вызовам экономики знаний, делают корейскую систему высшего образования одной из самых динамичных и результативных в мире.

Литература:

1. Евдокимова Н. В., Сысоева А. В., Чернявская Я. В. Программа привлечения иностранных студентов в Южную Корею // Интеграция наук. – 2018. – №7. – С. 163-165.
2. Лысыкова Н. П., Журбина Л. П. Особенности корейской системы образования: традиции и инновации // Образование в современном мире. – 2019. – С. 91-96.
3. Очирова Д. Б. Система высшего образования в республике Корея: история и современное состояние // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2015. – №4. – С. 64-67.
4. Хусаинова А. Р., Майорова О. А. Особенности корейской системы образования. Этапы формирования // Корееведение в России: направление и развитие. – 2024. – Т. 5. – №4. – С. 43-50.
5. Юдаева В. В. Сунын – корейский национальный экзамен. Сравнение сунына и единого государственного экзамена (ЕГЭ) России // Корееведение в России: направление и развитие. – 2024. – Т. 5. – № 2. – С. 35–39.
6. BK21 플러스 (Brain Korea 21 PLUS) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&lev=0&statusYN=C&s=moe&m=020402&opType=N&boardSeq=44057> (дата обращения: 08.11.2025).

ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ

А. А. Анисимов, В. В. Вихман

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, andrew.animod@mail.ru**

**Научный руководитель: Вихман В. В., д-р филос.наук,
канд.пед.наук, канд.техн.наук, доцент**

В статье рассматривается проблема интеграции технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс высшей школы. Анализируется основное противоречие между высоким технологическим потенциалом ИИ для персонализации обучения и недостаточной разработанностью педагогико-методической базы. На основе обзора современных исследований выявлены необходимые группы цифровых компетенций преподавателя, позволяющие преодолеть методический дефицит и снизить риски внедрения нейросетевых технологий.

The article examines the problem of integrating artificial intelligence (AI) technologies into the educational process of higher education. The main contradiction between the high technological potential of AI for personalized learning and the insufficient development of the pedagogical and methodological base is analyzed. Based on a review of modern research, the necessary groups of digital competencies of a teacher have been identified, allowing to overcome the methodological deficit and reduce the risks of implementing neural network technologies.

Современный этап развития высшего образования характеризуется масштабной цифровой трансформацией, драйвером которой выступают технологии искусственного интеллекта (ИИ). В условиях смены технологических укладов и изменений рынка труда ИИ становится критически важным инструментом цифровой образовательной среды (ЦОС), способным имитировать когнитивные функции человека и решать задачи, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности [7]. Однако процесс внедрения данных технологий в практику вузов сопряжен с рядом системных противоречий. Ключевым из них является несоответствие между широкими потенциальными возможностями ИИ для создания адаптивных образовательных сред и недостаточной разработанностью педагогических и методических основ их интеграции в учебный процесс.

Актуальность исследования обусловлена тем, что технологии ИИ (машинное обучение, нейросети, большие данные) открывают возможности для перехода к модели «Образование 4.0»,

подразумевающей массовую персонализацию, гибкость и непрерывность обучения [5]. Интеллектуальные системы способны обеспечить адаптивность образовательных траекторий, автоматическую обратную связь и оптимизацию рутинных процессов [8]. Тем не менее, как показывают исследования, техническая готовность инфраструктуры опережает методическую готовность педагогов.

Анализ практики применения ИИ в вузах демонстрирует, что преподаватели часто используют генеративные нейросети эпизодически, преимущественно для решения вспомогательных задач (создание иллюстраций, проверка текстов), не задействуя их дидактический потенциал в полной мере. При том наблюдается разрыв в компетенциях между студентами и преподавателями — студенты активно используют нейросети для решения учебных задач (написание кода, курсовых работ), что создает ситуацию, когда традиционные формы контроля теряют эффективность. Опросы показывают, что взаимодействие с нейросетями часто оказывается малоэффективным из-за отсутствия навыков промпт-инжиниринга (грамотного составления запросов) и непонимания принципов работы языковых моделей [3, 4].

Наблюдается отсутствие апробированных дидактических моделей. Существующие ИИ-инструменты часто являются «черными ящиками», разработанными IT-специалистами без должного участия педагогов. В результате преподаватели получают технологию без четкой инструкции по ее педагогически обоснованному применению [2].

Существует риск, что без должного методического сопровождения внедрение ИИ приведет не к повышению качества образования, а к формализации знаний и замедлению развития личности обучающегося. Исследования восприятия рисков ИИ будущими педагогами выявляют опасения, связанные со снижением когнитивных способностей обучающихся, развитием феномена «выученной беспомощности» и навыков межличностной коммуникации [7]. При том преподаватели тоже облагаются рисками профессиональной деградации и утраты субъектности. Также отмечается проблема верификации контента: генеративные модели склонны к «галлюцинациям» и созданию недостоверной информации, что требует от преподавателя и студента высокого уровня критического мышления [1].

Для разрешения указанного противоречия необходима трансформация профессиональных компетенций преподавателя высшей школы. Педагог перестает быть единственным носителем знания, становясь «архитектором» образовательного опыта в условиях «расширенной личности», где когнитивные способности человека дополняются цифровыми инструментами [6].

На основе анализа литературы можно выделить три группы компетенций, необходимых преподавателю для преодоления методического разрыва:

1. Общепользовательские компетенции: понимание принципов работы генеративных моделей, умение формулировать корректные запросы (промпты), знание этических норм и правовых аспектов использования ИИ.

2. Общепедагогические компетенции: способность проектировать учебные задания, предполагающие критический анализ результатов работы ИИ, умение использовать интеллектуальные системы для автоматизации оценивания и получения аналитики об успеваемости.

3. Предметно-педагогические компетенции: умение адаптировать ИИ-инструменты под специфику конкретной дисциплины, создание специализированных баз знаний и сценариев взаимодействия студентов с чат-ботами в рамках предметной области [3, 6].

Важно отметить, что цифровая трансформация не означает замену преподавателя искусственным интеллектом. Напротив, роль человека возрастает в аспектах, недоступных машине: эмоциональный интеллект, эмпатия, воспитание ценностей и смыслополагание [8]. Как показывают опросы студентов, они видят в ИИ инструмент поддержки, но не замену живого наставника [1].

Таким образом, преодоление противоречия между технологическим потенциалом ИИ и методической базой возможно через системное повышение квалификации преподавателей. Программы подготовки должны фокусироваться не только на техническом освоении сервисов, но и на методике их применения: от «перевернутого класса» до адаптивного обучения [4]. Только при условии формирования новой цифровой дидактики ИИ станет эффективным ресурсом повышения качества высшего образования, а не фактором риска.

Литература:

1. Абросимова Е. Е., Филипова А. Г. Искусственный интеллект: вызовы и возможности использования в образовательном процессе // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. – 2025. – Т. 17, № 2. – С. 203–211.

2. Блинов В. И., Сергеев И. С. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения. – М.: Издательство «Перо», 2020. – 110 с.

3. Бороненко Т. А., Федотова В. С. Генеративный искусственный интеллект в образовании: новые задачи и компетенции педагога // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2 (111). – С. 228–233.

4. Брызгалина Е. В., Алексеева Д. А., Дряева Э. Д. Цифровые трансформации педагогики: опыт повышения квалификации // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 5. – С. 161–167.

5. Вихман В. В. Технологические тенденции Индустрии 4.0 в образовании: навигатор возможностей // Профессиональное образование в современном мире. – 2022. – Т. 12, № 1. – С. 29–36.

6. Илюшин Л. С., Торпашёва Н. А. Технологии искусственного интеллекта как ресурс трансформации образовательных практик // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – № 3 (138). – С. 62–71.

7. Носкова Т. Н., Яковлева О. В. Особенности понимания будущими педагогами рисков применения искусственного интеллекта в образовании // Проблемы современного образования. – 2025. – № 1. – С. 132–145.

8. Осипова Л. Б. Искусственный интеллект в образовании: реальные возможности и перспективы // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. – 2024. – № 1. – С. 60–73.

ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Е. А. Арканов

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, arkanov2002@inbox.ru**

Научный руководитель: Гричин С. В., д.фил.н., доцент

В статье раскрывается проблема определения уровня иноязычной дискурсивной компетенции у студентов-лингвистов. Представлен разработанный автором статьи эксперимент в форме ряда заданий для проверки уровня компетентности, а также система оценивания выполнения этих заданий. Приведены результаты оценивания в виде статических значений, выявлены аспекты дискурсивной компетенции, с которыми у студентов возникают наибольшие трудности.

The article reveals the problem of defining of the level of discourse competence among Linguistics students. An experiment in the form of a set of tasks elaborated by the author the article and an evaluation system are presented. Statistical results of the evaluation are demonstrated and the aspects of discourse competence that Linguistics students are struggle with most are highlighted.

Изучение иностранного языка – это многоаспектный процесс. Из этого следует, что результат данного процесса – ряд умений. Такие умения именуются компетенциями, а обладание ими – компетентностью. Одна из компетенций, освоение которой необходимо, чтобы овладеть

языком в той мере, чтобы пользоваться им в различных коммуникативных ситуациях, является дискурсивная компетенция.

Понятие «дискурсивная компетенция», как и понятие «дискурс», от которого оно происходит, неоднозначно как в точности своего определения, так и в структуре.

Дискурс представляется явлением, близким как языку и тексту, как и контексту коммуникации. Как отмечает А.А. Кибрик, «люди разговариваются между собой дискурсами, а не предложениями, и тем более не морфемами или фонемами» [3]. Ю.В. Клюев пишет, что дискурс – это продукт психической и интеллектуальной деятельности человека, использующего язык в определённых жизненных обстоятельствах [4]. Эти обстоятельства диктуют выбор лексики, грамматики, функционального стиля, регистра, формы текста, степени прямоты в выражении смыслов и т.д. Это аспекты, на которые участник коммуникации вынужден обращать внимание в целях успешного достижения коммуникативной цели. Умение учитывать эти составляющие текстовой стороны коммуникации называются дискурсивной компетенцией.

А.С. Дорофеева отмечает, что дать точное определение дискурсивной компетенции трудно, поскольку она рассматривается как часть разных характеристик: коммуникативной, прагматической, личностной, лингвокогнитивной [1].

Более того, трудной задачей является выделить составные части дискурсивной компетенции. Существует ряд классификаций. Мы возьмём за основу классификацию, предложенную А.Г. Горбуновым, так как она наиболее обширная, т.е. охватывает проявления дискурсивной компетенции в наибольшем количестве экстралингвистических аспектов [2]. Он выделяет: системный, лингвистический, социокультурный, жанровый, формальный, стратегический, тактический и прагматический компоненты. Удобной для нас эта система является ещё и потому, что данные компоненты А.Г. Горбунов разделяет на три класса: 1) лингвистическое употребление дискурса (системный, лингвистический и жанровый); 2) способы порождения текста (социокультурный и формальный); 3) методы достижения идеального вида коммуникации (стратегический, тактический, прагматический). Подробность данной структуры поспособствует конкретике в формулировках наших выводов.

Целью данной работы является выявить текущий уровень студентов-лингвистов, обучающихся в Новосибирском государственном техническом университете на программе бакалавриата. Цель предполагает быть достигнутой путём проведения эксперимента в форме

ряда письменных заданий, предложенных студентам-лингвистам в ходе университетских занятий.

Эксперимент состоит из 7 упражнений:

1. Упражнение на определение умения студентов выявлять в готовом тексте средства когезии и когерентности. Дан текст и 7 вопросов.

2. Упражнение на сопоставление двух текстов, имеющих одну тему, но принадлежащих к разным жанрам. Даны критерии для сопоставления: аудитория, на которую рассчитан текст; коммуникативная цель; регистр; интертекстуальность.

3. Упражнение на умение выявить имплицитный смысл в диалоге. Дан короткий диалог и 3 задания. Последнее задание – перефразировать реплику участника диалога так, чтобы его высказывание приобрело явный, прямой смысл.

4. Упражнение на умение трансформировать готовый текст в текст более низкого регистра и другого жанра. Дан научный текст, из которого нужно сделать высказывание для развлекательного видео.

5. Упражнение продуктивного характера на умение восстановить нарушенный порядок предложений в тексте.

6. Упражнение продуктивного характера на умение выдержать единство регистра в тексте. Дан текст, в котором одна часть предложений с лексикой высокого регистра, другая – низкого. Предлагается привести текст к одному из двух регистров.

7. Упражнение на умение выдерживать связность внутри текста, т.е. использовать средства когезии. Дан текст, в котором при правильном порядке предложений и общности темы, полностью отсутствуют средства когезии. Предлагается восстановить текст с использованием грамматических и лексических связующих элементов.

Оценивание проводится по каждому заданию отдельно, по пятибалльной шкале (от 0 до 4).

В эксперименте принимало участие 50 студентов-лингвистов. Ниже в таблице представлены результаты эксперимента в виде процентных показателей от общего числа участников (Таблица 1).

Таблица 1 – Оценки выполнения упражнений

Оценка	0	1	2	3	4
Зад.1	0%	0%	26%	42%	32%
Зад.2	0%	12%	50%	30%	8%
Зад.3	2%	20%	56%	14%	8%
Зад.4	2%	14%	52%	20%	12%
Зад.5	0%	4%	24%	42%	30%
Зад.6	0%	32%	36%	28%	4%
Зад.7	0%	6%	34%	30%	30%

Как видно из статистических данных, отражающих оценки за выполнение упражнений, наиболее трудными оказались задания 2, 3 и 6, связанные, соответственно, с сопоставительным анализом жанров; с выявлением имплицитных смыслов в диалоге; с преобразованием текста с учётом единства регистра. Если мы соотнесём данные упражнения с компонентами дискурсивной компетенции из структуры, предложенной А.Г. Горбуновым, то увидим, что наиболее пристального внимания требуют жанровый, прагматический и формальный.

Данные результаты служат основанием для выбора направления в случае создания учебных курсов, в том числе электронных, которые призваны повысить уровень дискурсивной компетенции студентов-лингвистов, обеспечив их навыками, необходимыми для полноценного и успешного использования иностранного языка в различных ситуациях.

Литература:

1. Дорофеева А. С. Актуальные вопросы формирования дискурсивной компетенции в высшей школе [Электронный ресурс]. - URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/310523/1/165-171.pdf> (дата обращения: 23.11.2025).
2. Горбунов А. Г. Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход [Электронный ресурс] // Вестник ТГПУ. – 2014. – № 6. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnayainoyazychnaya-kompetentsiya-ontologicheskiy-podhod> (дата обращения: 23.11.2025).
3. Кибрик А. А. Модус, жанры и другие параметры классификации дискурсов. Вопросы языкознания. – 2009. – № 2. – С. 3–21.
4. Ключев Ю. В. Дискурс в массовой коммуникации (междисциплинарные характеристики, концепции, подходы) [Электронный ресурс] // Вестник СПбГУ. Язык и литература. – 2013. – № 1. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-v->

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. Н. Белоцерковец

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, ivanbelocerkovec@bk.ru**

Научный руководитель: Лопатина С. С., к.п.н., доцент

Настоящая работа посвящена исследованию процесса формирования и развития межкультурной компетенции студентов посредством внеучебной деятельности. Внеучебная деятельность охватывает участие в культурных мероприятиях, обмен студентами, волонтерские проекты, международные конференции и стажировки.

This work is devoted to the study of the process of formation and development of intercultural competence of students through extracurricular activities. Extracurricular activities include participation in cultural events, student exchange, volunteer projects, international conferences and internships.

Актуальность формирования межкультурной компетентности студентов в образовательном пространстве вуза не вызывает сомнений. В современном поликультурном мире формирование и развитие межкультурной компетенции студентов становится одной из ключевых компетенций: в эпоху глобализации количество межкультурных контактов растет, особенно в деловой среде, бизнесе и др. Воспитание толерантности, развитие эмпатии, умение общаться бесконфликтно – важные качества, которые могут сформировать педагоги, в том числе, в процессе внеучебной деятельности.

Межкультурная компетенция представляет собой совокупность знаний, умений и личностных качеств, позволяющих эффективно взаимодействовать с представителями разных культур, уважительно относиться к другим традициям и ценностям, преодолевать стереотипы и предрассудки.

Проблеме формирования и развития межкультурной компетентности студентов в образовательном пространстве вуза посвящено немало работ: Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин [1] отмечают готовность человека жить в поликультурном социуме, Э.Хирш [11] выделил четыре уровня межкультурной компетенции, Л.А. Камалова [5] отмечает

необходимость подготовки педагогов в образовательном пространстве вуза.

Анализируя научные статьи по вышеуказанной проблеме [2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10], мы можем сделать вывод о том, что межкультурная компетенция представляет собой совокупность знаний, навыков и установок, позволяющих человеку успешно общаться и сотрудничать с людьми других культур. Она включает:

1. Знания: понимание культурных особенностей, традиций, норм поведения и ценностей представителей других народов.

2. Навыки: способность применять полученные знания в реальных ситуациях межкультурного взаимодействия.

3. Установки: позитивное отношение к другим культурам, толерантность, уважение и интерес к чужим традициям.

На наш взгляд, одним из эффективных инструментов формирования межкультурной компетентности является проведение культурных мероприятий.

«Гастрономический шик» - одно из таких мероприятий. Студенты из Камеруна, Индонезии, Китая, Мали, Лаоса, Нигерии, России не просто принесли свое любимое блюдо, но и подробно рассказали о способах его приготовления, ингредиентах, оформлении и подаче. Кроме того, студенты подготовили сообщения о традициях гостеприимства и праздниках, которые они отмечают, и готовят это блюдо.

Оби (Индонезия): «Мне очень понравились блины. Как оказалось, это не просто вкусное блюдо, но и символ солнца»

Эме (Мали): «Мне очень понравилось лаосское блюдо из риса с мясом, а также соус. Мне понравились традиции этой страны».

Таким образом, студенты не просто ужинают за одним столом, общаются, но и узнают много нового о кухне, традициях гостеприимства разных стран.

Проведение литературной гостиной по теме «Сказка – ложь, да в ней намек...» также способствует формированию межкультурной компетенции. Студенты узнают о народных сказках в разных культурах, сравнивают культурные концепты, находят сходства и различия в поступках героев, ведь в сказках, как правило, речь идет об общечеловеческих ценностях, несмотря на их уникальность и самобытность.

Пхатсалин (Индонезия): «Оказывается, русские и лаосские сказки очень похожи: в людях ценится доброта и забота о своих близких. Добрый Кхампха из лаосской сказки и Иванушка из русской сказки очень похожи».

Таким образом, сравнительный анализ сказок, сопоставление архетипов, анализ поступков главных героев способствуют формированию эмпатии, уважительного отношения к культуре разных народов.

Таким образом, внеучебная деятельность, проведение культурных мероприятий способствуют формированию и развитию межкультурной компетенции, что имеет важное значение для профессиональной деятельности будущих специалистов. Современные работодатели ценят сотрудников, умеющих эффективно взаимодействовать с коллегами и клиентами из разных стран. Способность понимать культурные различия и адаптироваться к ним становится конкурентным преимуществом на рынке труда.

Литература:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
2. Арсенова Е. В. Преподаватель как субъект межкультурного образовательного пространства // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 3. – С. 12–17.
3. Гришаева Л. И. Понимание многообразия культур в эпоху глобализации // Вопросы теории и практики преподавания иностранных языков. – 2016. – № 2. – С. 45–51.
4. Добрынина Н. А. Технология моделирования ситуаций межкультурного взаимодействия студентов вуза // Педагогический вестник Кубани. – 2018. – № 1. – С. 56–61.
5. Камалова Г. Т. Опыт формирования межкультурной компетенции студентов вуза в современных условиях // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 4. – С. 114–119.
6. Ломакина Т. В. Формирование межкультурной компетенции будущих педагогов // Человек и образование. – 2016. – № 3 (48). – С. 132–136.
7. Лопатина С. С. Формирование межкультурной коммуникации студентов. / С.С. Лопатина// Управление развитием образования. – 2021. – № 24. – С. 17-23.
8. Мамонтов А. С. Формирование готовности студентов педагогических вузов к межкультурному взаимодействию // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 2. – С. 81–85.
9. Савельева О. О. Взаимодействие культур в образовательном пространстве вуза // Высшее образование в России. – 2018. – № 10. – С. 124–129.

10. Шмелёва Н. А. Становление межкультурной компетенции студентов как основа социальной адаптации в поликультурном обществе // Учёные записки Российского государственного социального университета. – 2017. – № 3. – С. 101–106.

11. Hirsch E. D., Kett J. F., Trefil J. S. The Theory Behind the Dictionary: Cultural Literacy and Education // The New Dictionary of Cultural Literacy. Boston: NY: Houghton Mifflin Co, 2002.

ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЕВОДСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

С. К. Бесхлебный

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, sbeskhlebny@mail.ru**

Научный руководитель: Проскурина А. В., д.фил.н., доцент

Настоящая работа посвящена определению методологии обучения переводу для формирования у обучающихся переводческой компетенции. Раскрывается понятие «компетенция» в контексте переводоведческой традиции. В работе представлены принципы проектно-ориентированного подхода и его структура для дальнейшей имплементации для аудиторных занятий.

This paper is devoted to defining methodology of teaching translation for the development of translation competence in students. The concept of “competence” is revealed in the context of Translation Studies tradition. The paper presents the principles of the project-based approach and its structure for further implementation for classroom classes.

Преобладающая на сегодняшний день парадигма в педагогике рассматривает развитие компетенций обучающихся как главную цель учебного процесса. Понятие «компетенция» восходит к трансформационной грамматике Н. Хомского – компетенция представляет собой внутреннее знание субъекта, его естественную способность к пониманию, в то время как компетентность отсылает к конкретной реализации этого внутреннего знания [1]. Сама дихотомия компетенция/компетентность восходит к противопоставлению языка и речи, отраженная в трудах Фердинанда де Соссюра.

Рассмотрим, какое содержание вкладывается в понятие «компетенция» в контексте переводоведения. Дж. Холмс, один из основоположников современного переводоведения, не использует «компетенцию» как термин для раскрытия специфики работы

переводчика, однако внутреннее содержание данной профессии раскрывает его классификация переводоведения как независимой научной области. Так, Дж. Холмс разделяет чистое переводоведение на две отдельных области: дескриптивное (*descriptive translation studies*) и теоретическое (*translation theory*) переводоведение [2].

Таблица 1 – Классификация Дж. Холмса

Переводоведение (Translation Studies)	
Дескриптивное (<i>descriptive translation studies или DTS</i>)	Теоретическое (<i>translation theory</i>)
Продукт-ориентированное (<i>product-oriented DTS</i>)	
Функционально-ориентированное (<i>function-oriented DTS</i>)	
Процесс-ориентированное (<i>process-oriented DTS</i>)	

В рамках данной классификации следует обратить внимание процесс-ориентированное переводоведение, область исследований которого посвящена рассмотрению и описанию психологической и когнитивной специфики переводческой деятельности. Выделение данной области внутри переводоведения указывает на содержание переводческой компетенции как знания особого вида, возникающего в процессе переводческой деятельности.

Обратимся к одному из основоположников отечественного переводоведения – В.Н. Комиссарову [3]. В.Н. Комиссаров вводит понятие «естественного» перевода, которое раскрывает естественную способность индивидов к переводческой деятельности без специальной подготовки или обучения. Естественность переводческой способности вновь указывает на компетенцию как внутреннее когнитивное содержание переводческой деятельности. В.Н. Комиссаров определяет содержание переводческой компетенции, тем самым формулируя конкретные навыки и знания, которые являются конкретной реализацией внутренней способности. Профессиональный переводчик обладает особой языковой личностью, которая владеет следующими компетенциями: языковой, коммуникативной, технической и личностной. Переводческая деятельность не сводится к сугубо лингвистическим знаниям и умениям, но также включает в себя и понимание экстралингвистических составляющих перевода.

Переводческую деятельность невозможно свести к простому поиску языковых эквивалентов – языковая составляющая перевода представляет

собой лишь часть переводческого процесса. Э. Пим выдвигает «минималистское» определение переводческой компетенции – деятельность переводчика сводится к двум основным процессам: генерации нескольких вариантов перевода изначального текста; выбору единственного правильного варианта перевода исходя из решения переводчика [4]. Исходя из данного определения, переводческая деятельность представляет собой процесс – описание этого процесса способствует формулированию принципов методологии обучения будущих переводчиков.

Проектно-ориентированный подход восходит к идеям конструктивизма в образовании. Конструктивизм в контексте обучения переводу основывается на том, что обучающиеся должны сами принимать участие в формировании своих знаний – преподаватель сопровождает и направляет их в процессе самостоятельного обучения [5]. Проектно-ориентированный подход устраняет противоречие между теорией и практикой перевода. Э. Пим рассматривает процесс обучения переводу как индукцию – студенты сталкиваются с конкретными переводческими решениями и формируют собственное индивидуальное представление о принципах переводческой деятельности [6]. Для обучающихся открывается возможность проследить ход своих собственных рассуждений в процессе перевода.

Достижение финальной стадии образовательного процесса – представления проектов обучающимися – сопровождается выполнением переводческих заданий [5]. Рассмотрим структуру подобного задания:

Таблица 2 – Структура переводческого задания в рамках проектно-ориентированного подхода

Предварительный этап (<i>pre-task</i>)	Описание темы и задания Обсуждение потенциальных проблем
Основной этап (<i>main task</i>)	Задание Разработка плана действий Предоставление отчета о проделанной работе
Анализ результатов (<i>post-task</i>)	Анализ Дискуссия

Предварительный этап необходим для обнаружения проблемы и ее описания. Данный этап включает в себя обсуждение специфики исходного текста – обучающиеся обращаются к академической литературе, посвященной проблемной области, после чего студенты представляют доклады по изученному материалу. В рамках

предварительного этапа также проводится демонстрация преподавателем процесса выполнения поставленного задания. Предполагается, что первый этап занимает до 50% учебного времени, предоставляемого на выполнение задания.

Основной этап состоит из непосредственной переводческой деятельности. При осуществлении перевода применяются цифровые инструменты переводчиков (системы автоматизированного перевода, поисковые инструменты интернета и т.д.). Данный этап посвящен индивидуальной работе обучающихся – преподаватель отдаленно от образовательного процесса – тем не менее с учащимися поддерживается обратная связь.

Анализ результатов заключается в рефлексии по проделанной обучающимися работе. Рефлексия представлена в форме эссе, дискуссии – студенты пишут рецензии на работы друг друга.

Структура образовательного плана, основывающегося на проектно-ориентированном подходе, состоит из вышеописанных заданий, выполнение которых формирует портфолио и приближает образовательный процесс к финальной стадии – представлению результатов проектной деятельности. Проектная деятельность построена на принципе коллективного выполнения поставленных задач – студенты самоорганизуются в группы и выбирают лидера.

Таким образом, для определения методологии обучения переводу необходимо, прежде всего, раскрыть фундаментальные составляющие переводческой деятельности, заключающиеся в понятии «переводческая компетенция». Перевод не сводится лишь к применению межязыковых знаний и поиску эквивалентов – на перевод влияет сама фигура переводчика, его языковая личность, когнитивные и психологические аспекты. Профессиональный переводчик отличается от необученного «естественного» переводчика тем, что профессионал имеет четко разработанный алгоритм работы с исходным текстом – его деятельность рациональна. Проектно-ориентированный подход способствует формированию осознанности у будущих переводчиков и подготавливает их к успешному ориентированию в профессиональной среде.

Литература:

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7–14.
2. The Translation Studies Reader / Ed. by L. Venuti. – London and New York: Routledge. – 524 p.

3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. 2-е изд., испр. – М.: Р.Валент, 2011. – 408 с.
4. Pym A. Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach // Translators' Journal. – 2003. – Vol. 48, N 4. – P. 481–497.
5. Mitchell-Schuitevoerder R. E. H. A Project-Based Syllabus Design Innovative Pedagogy in Translation Studies: The thesis for PhD degree / University of Durham. School of Modern Languages and Cultures. – Durham, 2014. – 334 p.
6. Pym A. Epistemological Problems in Translation and its Teaching: A Seminar for Thinking Students. – Teruel: Edicions Caminade. – 159 p.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

М. В. Биюн

Новосибирский государственный технический университет

г. Новосибирск, milannabiyun@gmail.com

Научный руководитель: Казачихина И. А., к.фил.н.

В данной статье рассматривается проблема формирования умений учебно-профессиональной деятельности студентов в вузе при изучении иностранного языка; проанализировано, что использование дифференцированного подхода с учётом уровня подготовки, стилей обучения, и мотивации обучающихся способствует более эффективному развитию профессионально ориентированных навыков будущих лингвистов.

This article examines the problem of developing the skills of students' learning and professional activities at a university while studying foreign languages, analyzed that the use of a differentiated approach taking into account the level of training, learning styles, and motivation of students contributes to a more effective development of professionally oriented skills of future linguists.

Как доказывает образовательная практика и педагогические исследования, для успешного вхождения в профессиональную деятельность одной учебной деятельности в вузе недостаточно, и именно учебно-профессиональная деятельность может взять на себя эту функцию. Какие умения учебно-профессиональной деятельности имеют ключевое значение для конкретного направления подготовки можно выявить, ориентируясь на требования федерального государственного образовательного стандарта к подготовке выпускника и компетенции, которыми он должен овладеть. Выбор такого подхода обучения, который

будет способствовать вхождению в профессию уже в процессе обучения в вузе, причем с учетом особенностей современного студента, позволит ему успешно начать профессиональную деятельность. В качестве такого подхода мы предлагаем использовать дифференцированный.

Цель исследования – выявить теоретические основания формирования умений учебно-профессиональной деятельности студентов в вузе. Данной целью продиктованы следующие задачи: 1) выявить как соотносятся учебная, учебно-профессиональная и профессиональная виды деятельности; 2) описать особенности современного студента; 3) описать сущность дифференцированного подхода и как он способствует формированию умений учебно-профессиональной деятельности на примере студентов – будущих лингвистов на занятиях иностранного языка.

Важным аспектом исследования является определение соотношения учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, поскольку именно их взаимосвязь определяет траекторию развития компетенций студентов. Учебная деятельность направлена на усвоение теоретических знаний, формирование базовых учебных умений и стратегий, необходимых для успешного освоения дисциплины. Учебно-профессиональная деятельность занимает промежуточное положение: она объединяет учебные цели с элементами будущей профессии, включает выполнение профессионально-ориентированных задач, моделирование реальных ситуаций и развитие коммуникативных, аналитических и организационных навыков. Профессиональная деятельность, в свою очередь, требует самостоятельного применения языковых и когнитивных компетенций в реальных условиях профессиональной коммуникации [4].

В условиях обучения иностранному языку эта задача усложняется разнообразием студенческой аудитории: различиями в уровне подготовленности, стилях обучения, мотивации и опыте изучения языка. Учитывать данные факторы необходимо, поскольку именно они определяют способность студентов к самостоятельной работе, выбору стратегий освоения материала и дальнейшему использованию иностранного языка в профессиональной сфере [5].

Студенты с высоким уровнем подготовки обладают развитыми учебными стратегиями, способны к самостоятельному анализу и выполнению профессионально-ориентированных заданий, тогда как средний уровень требует систематизации знаний, развития словарного запаса и поддерживающих методических средств. Тогда как студенты с низким уровнем подготовки нуждаются в усиленной базовой языковой подготовке, психологической поддержке и доступных заданиях [3].

Стилевые особенности – визуальный, аудиальный, кинестетический, аналитический или глобальный стиль – определяют способы восприятия информации, скорость её обработки и предпочтительные формы обучения.

Мотивация также выступает значимым фактором: внутренняя мотивация усиливает вовлеченность и ответственность, внешняя требует постоянной поддержки, а демотивация приводит к снижению активности и отказу от профессиональной деятельности [1].

В контексте подготовки будущих лингвистов дифференцированный подход приобретает особую значимость, поскольку позволяет учитывать различия в языковой подготовке, темпе усвоения материала, стратегиях обучения и профессиональных интересах студентов. Дифференциация в обучении иностранному языку обеспечивает создание условий, при которых каждый студент включается в работу в зоне своего ближайшего развития, что способствует формированию умений учебно-профессиональной деятельности. Внутренняя дифференциация, основанная на подборе заданий разного уровня сложности, позволяет будущим лингвистам развивать навыки анализа языкового материала, решения коммуникативных задач и построения профессионально значимых высказываний. Внешняя дифференциация и функциональное распределение студентов по группам создают возможности для углублённой работы с материалами, ориентированными на будущую профессиональную деятельность. Как отмечается в исследованиях дифференциации, преподаватель определяет сходства и различия между обучающимися, адаптирует задания, выбирает способы работы, что делает использование дифференцированного подхода гибким и адресным [6]. Разноуровневые задания – репродуктивные для студентов с базовой подготовкой, комбинированные для среднего уровня и продуктивные, творческие для продвинутых обучающихся – способствуют постепенному развитию самостоятельности, рефлексии, ответственности за результат и профессиональной направленности деятельности. Для студентов-лингвистов выполнение таких заданий моделирует реальные ситуации профессиональной коммуникации: создание письменных и устных текстов, анализ языка, решение прагматических задач [2].

Таким образом, внедрение дифференцированного подхода повышает эффективность обучения, способствует развитию индивидуальных способностей и значительно ускоряет становление умений учебно-профессиональной деятельности, необходимых будущему специалисту-лингвисту.

Литература:

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов. – М.: Академический проект, 2001. – 180 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения английским языкам: лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». – 4-е изд., стер. – Москва: Академия, 2007. – 335 с.
3. Коляко В. О. Анализ результатов внедрения дифференцированного подхода при обучении английскому языку студентов технических направлений / В. О. Коляко; науч. рук. И. А. Казачихина // Дни науки НГТУ–2024: материалы науч. студен. конф., итоги науч. работы студентов за 2023–2024 гг. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2024. – С. 108–111.
4. Кочнева Е. М., Жарова Д. В., Костылева Е. А. Учебно-профессиональная деятельность студентов и ее специфика в контексте подготовки обучающихся вуза к проектированию своего профессионального будущего // АНИ: педагогика и психология. – 2016. – №4 (17). – С.362-368.
5. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ГЕЙМИФИКАЦИИ

А. С. Боженарь

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, alinkabozh@gmail.com

Научный руководитель: Семкова А. В., к.фил.н., доцент

В статье рассмотрены особенности развития лексических навыков посредством использования технологий геймификации. Подчеркивается важность данного инструмента при развитии лексических навыков у студентов, являющихся фундаментом владения языком и основой для любой коммуникации. Были проанализированы практические механизмы применения игровых технологий, позволяющих создавать разнообразный интересный

материал и адаптировать его для студентов, повышая их вовлеченность и мотивацию для изучения языка.

This article examines the specifics of vocabulary development through the use of gaming technologies. It emphasizes the importance of this tool in developing students' vocabulary, which is the foundation of language proficiency and the basis of any communication. It also analyzes the practical mechanisms for using gaming technologies to create diverse, engaging material and adapt it to students, increasing their involvement and motivation for language learning.

В условиях устойчивого развития цифровой среды и повсеместного распространения дистанционного обучения использование геймификации в образовательном процессе является одним из актуальных и активно развивающихся направлений в образовании. Использование принципов геймификации позволит повысить мотивацию и вовлеченность студентов в изучение предмета.

Современные студенты прекрасно знакомы с игровыми механизмами, виртуальной средой и компьютерными играми. Для эффективной организации образовательного процесса важно создать для студентов комфортную атмосферу, разнообразить процесс обучения.

Объектом данного исследования является процесс развития лексических навыков у студентов. Предмет исследования - использование технологий геймификации для усвоения лексики.

Различные аспекты применения геймификации при развитии лексических навыков и в образовательном процессе освещены многими авторами. Так, использование геймификации при изучении иностранного языка в вузе рассматривают М.А. Хлыбова [8], С.В. Титова [7]. Геймификация как инновационный метод в своих работах рассматривают А. Р. Алиева, Э.К. Дылдаева [2] и М.В. Василиженко, Е.А. Коротков [3]. Вопросы значения геймификации разбирает К.С. Опарина, Н.С Швайкина [5] и Marta Kopinska [1].

Геймификация – это применение игровых элементов и механик (например, баллов, наград, соревнований) в неигровых процессах, таких как обучение, с целью повысить мотивацию, вовлеченность и эффективность участников процесса. [9]

Существует много различных способов, как внедрить элементы геймификации в учебную деятельность.

Такие методы, как система очков, баллов и наград, наличие уровней визуализируют прогресс студентов. Сюжеты и миссии, когда курс построен таким образом, что все завязано на определенном сюжете и истории. Ролевые игры могут мотивировать студентов через погружение в определенную роль. Командные квесты и проекты позволяет студентам учиться работать в группе, распределять роли и задачи. [3]

Карточки и мини-игры созданы для геймифицированного запоминания лексики. Викторины, в свою очередь, дают возможность создавать различные форматы заданий и соревнования в реальном времени. [6]

Усвоение лексических навыков является важнейшим компонентом рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности и является основной целью обучения лексики на всех этапах обучения иностранному языку.

Формирование и развитие лексических навыков, как и любых других, является трудоемким поэтапным процессом, который включает знакомство с новыми словами, тренировка и закрепление в памяти, и самостоятельное использование в речи. Для того чтобы упростить и разнообразить данный процесс, а также повысить его эффективность, используются элементы геймификации. [5-6]

Самым распространённым и широко известным инструментом для освоения лексики является мобильное приложение Quizlet. Оно дает возможность создавать цифровые карточки со словами, определениями и переводами. Основное внимание уделяется запоминанию и воспроизведению новых слов, определений и правописания. Практика сопоставления слов с их значениями и самостоятельного написания этих слов способствует более быстрому и эффективному запоминанию лексики.

Использование онлайн-викторин как одного из способов внедрить геймификацию в учебный процесс, также помогает для закрепления и освоения нового лексического материала. Викторины заставляют работать с новым словом в контексте фраз, предложений, что является ключевым элементом при развитии лексических навыков. Также викторины могут предлагать имитацию нескольких сценариев использования слова, такие, как написание перевода, выбор правильного определения, прослушивание и выбор правильного перевода. [4]

Для проверки эффективности двух описанных выше инструментов геймификации был проведен педагогический эксперимент среди студентов третьего курса лингвистического направления, состоящий из взаимосвязанных этапов. На первом этапе студенты самостоятельно изучали новые слова и выражения по теме «Кино» с помощью подготовленных карточек в Quizlet. Данный этап позволил реализовать принцип адаптивности, так как каждому студенту была предоставлена свобода в выборе темпа и времени для изучения, а также доступ к разным интерактивным режимам для лучшего запоминания слов, что значительно повышает заинтересованность студентов.

Вторым этапом эксперимента стало проведение викторины на занятии. Подобный формат полезен тем, что викторина происходит в режиме реального времени, где у студентов есть 60-90 секунд на выбор варианта ответа, что дает возможность проверить их реальные знания и степень усвоения материала. Наблюдение за ходом викторины продемонстрировало вовлеченность студентов, а последующий анализ результатов показал высокие показатели узнавания и воспроизведения терминов в дальнейших упражнениях на говорение. Соревновательный контекст и система баллов, которые начислялись за скорость и точность ответов, оказали значительно влияние на вовлеченность и результативность.

Также было отмечено, что те студенты, которые в качестве домашнего задания использовали карточки в Quizlet для заучивания новой лексики прошли викторину с более высокими результатами. Это доказывает эффективность и необходимость использования обоих инструментов при развитии лексических навыков, так как это обеспечивает последовательное прохождение ключевых стадий от первичного ознакомления до автоматизированного применения новых слов.

Еще одним заданием в рамках данной темы стала ролевая игра. Студентам было предложено представить себя участниками съемочной группы, выбрать одну из профессий и обосновать свой выбор. Данный формат работы доказал свою эффективность. Наблюдения за процессом показали, что активность использования новой лексики возросла значительно, чем при выполнении стандартных упражнений. Студенты были мотивированы использовать специфические термины по теме занятия, так как это было необходимо для убедительного описания своей роли. Лексика перешла из пассивного запаса в активный, став инструментом для выполнения заданий на говорение.

Более того, ролевая игра выступила сильным инструментом для преодоления языкового барьера. Погружение в контекст игры и принятие на себя определенной роли позволило студентам сосредоточиться на смысле и цели высказывания, а не только на правильной грамматической структуре. Были заметны изменения в речи: от скованного и обрывистого высказывания к процессу совместного и уверенного обсуждения между студентами. Данный формат позволил создать комфортную среду для снятия языкового барьера и успешно активизировать изученную лексику.

Данное исследование подтверждает дидактический потенциал геймификации при развитии лексических навыков. Было установлено, что такие инструменты, как Quizlet и онлайн-викторины, не только разнообразят учебный процесс, но и напрямую способствуют

активизации лексических навыков. Проведенные эксперимент показал результативность, так как у студентов отмечается устойчивая положительная динамика в запоминании новых слов, а также готовность к их самостоятельному применению, что свидетельствует о хорошем усвоении материала.

Таким образом, можно сделать вывод, что элементы геймификации помогают преподавателям более эффективно оказать помощь обучающимся для достижения образовательных целей курса, за счет вовлечения студентов в активный процесс обучения и стимулирования мотивации разнообразными заданиями и материалами курса.

Литература:

1. Marta Kopinska, Fruzsina Szabó. Gamification in foreign language teach-ing: A conceptual introduction // Gamification in foreign language teaching: A conceptual introduction, 2023 – 11 pp.

2. Алиева А. Р., Дылдаева Э. К., Ахметова Э. Д. Геймификация как инновационный метод и мотиватор в обучении иностранному языку // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал, 2024. – № 03.

3. Василиженко М. В., Коротков Е. А. Мухаркина С. В. Геймификация как современный метод обучения иностранным языкам // Современная высшая школа: инновационный аспект, 2020. – Т. 12, № 2.

4. Ефанова О. А. Использование средств геймификации при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Ученые записки Орловского Государственного университета, 2024. – №4 (105). – С. 319-323.

5. Опарина К. С., Швайкина Н. С. Элементы геймификации и онлайн-ресурсы в обучении лексики английского языка будущих инженеров // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки», 2022. – Т. 19, №1. – С. 65-76.

6. Пискун Я. В. Лексические навыки и особенности их формирования на ранней стадии обучения иностранному языку // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации, 2021. – С. 314-319.

7. Титова С. В., Чикророва К. В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Теория и методика профессионального образования, 2019. № 1. – С. 136-152.

8. Хлыбова М. А. Применение геймификации в процессе изучения иностранного языка в вузе/ М.А. Хлыбова // Мир науки. Психология и педагогика, 2022. – Т. 10, № 1.

9. Шимок Д. В., Горбунова Е. Н. Применение интерактивных систем управления учебными ресурсами в рамках преподавания иностранных

языков студентов неязыковых направлений / Д. В. Шимчук, Е. Н. Горбунова // Иностранные языки: проблемы преподавания и риски коммуникации. Научные исследования преподавателей и студентов факультета иностранных языков и лингводидактики СТ У имени Н. Г. Чернышевского. Издательство «Саратовский источник», 2020. – С. 346- 351.

ИНТЕГРАЦИЯ ЧАТ-БОТОВ НА ОСНОВЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ

А. С. Бокша, М. В.Влавацкая

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, anastasia.boksha@gmail.com**

Научный руководитель: Влавацкая М. В., д.филол.н., профессор

Статья посвящена оценки эффективности интеграции технологий искусственного интеллекта (ИИ), в частности чат-ботов, в процесс обучения переводу: рассматриваются возможности, вызовы и практические результаты использования ИИ в формировании профессиональных компетенций студентов-лингвистов.

The article is devoted to the effectiveness of integrating artificial intelligence (AI) technologies, in particular chatbots, into the translation learning process. The paper examines the opportunities, challenges and practical results of using AI in the formation of professional competencies of students of linguistics.

В условиях ускоренного технологического процесса и глобализации интеграции искусственного интеллекта (ИИ) в обучение переводу превращается из инновации в практическую необходимость.

Актуальность исследования заключается в необходимости изучения трансформации методов обучения под влиянием развития ИИ для подготовки специалистов в условиях цифровой эпохи.

Цель исследования - провести эксперимент на основе системы упражнений, проанализировать результаты и оценить влияние технологий ИИ на процесс обучения переводу.

Теоретической базой исследования служат работы Кувшинов М. С., Лавренев А. Н., Сергеев Н. Е. а также иностранных авторов Smith J., Johnson A., Vermeer H. J., Vygotsky L. S.

Методами исследования включают перевод текстов студентами с последующим анализом и обратной связью от ИИ, сравнительная оценка результатов до и после использования ИИ, а также опрос участников для

выявления эффективности и ограничений интеграции технологий в процесс обучение.

Материалом исследования послужили разработанные упражнения с использованием ИИ, методические материалы в виде учебных текстов, адаптированные для обучения переводу.

На практическом уровне ИИ может быть интегрирован в нескольких направлениях: 1) автоматический перевод и анализ текстов, позволяющие оперативно проверить гипотезы и сравнить переводы материалов [1,12]; 2) алгоритмы способны предоставлять мгновенную обратную связь по грамматическим, лексическим и стилистическим ошибкам; 3) чат-боты и ИИ-ассистенты могут моделировать различные ситуации для отработки определённых навыков [9,12].

С точки зрения переводческой теории, обучение опирается на “Skopos theory”, которая подчеркивает, что стратегии перевода должны определяться целью текста и его целевой аудиторией [10]. А также на концепцию эквивалентности, акцентирующую внимание на сохранении смысловой, стилевой и функциональной близости между исходным и переводным текстом [6]. При этом ИИ может выступать как вспомогательный инструмент для проверки корректности терминологической базы и выявления неочевидных ошибок в передаче смысла.

Педагогическая основа современных методик включает принципы конструктивистского обучения и метапознания, где студенты активно формируют знания через выполнение конкретных задач, анализ собственных решений и сравнение их с результатами ИИ [8].

Эксперимент по интеграции ИИ в процесс обучения переводу структурирован в три последовательных этапа, каждый из которых предполагает выполнение одних и тех же упражнений, но с разной степенью участия ИИ: 1) вводный (обучающий); 2) основной (практический); 3) заключительный (контрольный)

Для достижения поставленных целей в эксперимент включены следующие упражнения:

1. Подготовка к переводу (предпереводческий анализ текста). Основная цель этого этапа - сформировать у обучающихся способность понимать не только языковую, но и коммуникативную, культурную и прагматическую составляющие текста.

2. Определение ключевых слов и их эквивалентов. Цель - выделение терминов, установление их семантических границ и поиск функционально адекватных эквивалентов на языке перевода. ИИ используется как вспомогательный инструмент для поиска и

верификации терминологических эквивалентов в специализированных корпусах и др. специализированных источниках.

3. Самостоятельное выполнение перевода. Цель этапа - развить у студентов способность адекватно и последовательно передавать смысл оригинального текста средствами языка перевода, сохраняя его стилистическую, жанровую и коммуникативную специфику. ИИ на данном этапе не используется напрямую, что позволяет объективно оценить уровень сформированности переводческих навыков у студента.

4. Сравнительный анализ перевода студента и перевода, выполненного ИИ. Цель - научить будущих переводчиков осознанно сравнивать результаты человеческого и машинного перевода, выявлять закономерности и определять границы применимости технологий ИИ в профессиональной переводческой деятельности.

5. Использование ИИ для постредактирования и оптимизации перевода. Основная цель упражнения - научить обучающихся взаимодействовать с ИИ в режиме профессионального редактора, оценивая и корректируя результаты с точки зрения лингвистической, стилистической и терминологической точности.

6. Достижение максимального качества перевода, или комплексная проверка, направленная на достижение публикационной или профессиональной готовности текста. Студент использует ИИ как инструмент качества для автоматизированной валидации орфографии, пунктуации и грамматики, а также для обнаружения стилистических нестыковок и неестественных речевых оборотов.

7. Анализ и обратная связь. Этап направлен на развитие рефлексивных и оценочных умений, обеспечивающих формирование у студентов способности к самоанализу и профессиональной самокритике.

8. Проверка на антиплагиат и соблюдение авторских прав. Цель - проверка перевода на уникальность, академическую добросовестность и соответствие нормам авторского права.

Проведённый эксперимент по обучению переводу с использованием ИИ был направлен на проверку эффективности ИИ в процессе формирования переводческих навыков (Таблица 1). В качестве языкового материала использовался французский текст культурно-исторического содержания о происхождении праздника 1 мая, что позволило исследовать, насколько ИИ способен учитывать контекст, идиоматические выражения и особенности культурных реалий.

**Таблица 1-Сравнительный анализ качества перевода вручную
и с использованием ChatGPT**

Критерий оценки	Ручной перевод (студент)	Перевод с помощью ChatGPT
Точность передачи смысла	В целом сохраняет основной смысл, возможны неточности в деталях и терминах	Высокая точность, чёткая передача нюансов и терминологии
Грамматическая корректность	Возможны отдельные ошибки в согласовании и построении сложных конструкций	Грамматика безошибочная, синтаксис выверенный
Лексическое богатство	Используются базовые слова и выражения, иногда наблюдается однообразие	Лексика разнообразна, подбираются синонимы в зависимости от контекста
Стилистическая адекватность	Часто сохраняется структура оригинала, но не всегда достигается естественность стиля	Стиль адаптируется к нормам целевого языка, текст звучит плавно и естественно
Когерентность и связность	Сохраняется общая логика, но встречаются сбои при переходе между предложениями	Высокая связность, плавные переходы и логическая структура
Культурная адаптация	Перевод буквальный, без учёта культурных контекстов	Корректная адаптация идиом, реалий и культурных особенностей
Редакторская нагрузка	Требуется значительная доработка	Минимальная, сводится к стилистическому уточнению
Общее качество перевода	Средний уровень, отражает навыки обучающегося	Профессиональный уровень, соответствующий редакторским стандартам

Сравнительный анализ показал, что использование чат-бота ChatGPT при обучении переводу значительно повышает качество итогового текста по ряду ключевых параметров — прежде всего по уровню связности, грамматической корректности и стилистической выразительности. проведённый эксперимент убедительно демонстрирует, что интеграция ИИ в обучение переводу повышает качество перевода.

Таким образом, применение систем ИИ помогает сделать процесс обучения более эффективным и комфортным для студентов. Успешная интеграция ИИ в образование и обучение переводу может быть эффективной, ускоряя некоторые процессы и этапы работы. При этом ИИ требует участия человека. Баланс между использованием ИИ и традиционными методами перевода — ключ к успешным результатам.

Литература:

1. Кувшинов М. С. Теория и практика перевода: современные подходы и методы / М. С. Кувшинов. – Москва: Издательство МГУ, 2020. – С. 215.
2. Лавренов А. Н. Искусственный интеллект в современной информационной образовательной среде / А. Н. Лавренов // Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе. – Москва, 2019. – С. 660–666.
3. Пономаренко А. К. Проблемы перевода и межкультурной коммуникации / А. К. Пономаренко. – Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2019. – 184 с.
4. Сергеев Н. Е. Применение искусственного интеллекта в образовании: проблемы и перспективы // Информатика и образование. – 2020. – № 4 (313). – 10 с.
5. Терентьева Е. Когнитивные аспекты переводческой деятельности / Е. Терентьева. – Москва: Лингва, 2021. – 198 с.
6. Newmark P. A Textbook of Translation. – London: Prentice Hall, 1988. – 292 p.
7. Nida E. A., & Taber, C. R. The Theory and Practice of Translation. – Leiden: Brill, 1969. – 218 p.
8. Piaget J. The Psychology of the Child. – New York: Basic Books, 1972. – 256 p.
9. Smith J., & Johnson, A. Artificial Intelligence in Education: Promises and Pitfalls // Educational Technology. – 2020. – Vol. 42, № 3. – P. 15–22.
10. Vermeer H. J. Skopos Theory // In Readings in Translation Theory. – Helsinki: Oy Finn Lectura Ab, 1989. – P. 173–187.

11. Vygotsky L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. – 159 p.

12. Zhang Q., & Wang S. Ethical Considerations in the Use of Artificial Intelligence in Education // Educational Technology Research and Development. – 2021. – Vol. 49, № 1. – P. 87–102.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В. Р. Воронов

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, Seva.voronov@gmail.com**

Научный руководитель: Проскурин С. Г., д.фил.н., профессор

Работа посвящена изучению методики обучения китайскому языку с использованием современных технологий. Актуальность темы обусловлена стремительным развитием искусственного интеллекта и его распространенности в различных сферах деятельности. В работе также освещается проблема подбора материала для занятий по китайскому языку и внедрения интерактивных элементов в занятия.

This article is concerned with the study of methods for teaching Chinese using modern technologies. The relevance of this topic is due to the rapid development of artificial intelligence and its widespread use in various fields of activity. The article also highlights the problem of selecting material for Chinese language classes and introducing interactive elements into the classroom.

Отношения Китая и России, близких по менталитету стран, в последнее время стали укрепляться. За этим последовало появление китайской продукции на лавках магазинов и маркетплейсов. Популяризация книг и фильмов способствовала стремительному распространению культуры Поднебесной. Многие родители, отметив перспективность направления, нанимают репетиторов по китайскому языку своим детям, а в школах всё чаще в качестве основного иностранного языка для изучения выбирают китайский с целью получить в будущем высокооплачиваемую перспективную работу. Н.Д. Гальскова рассматривает мотивацию как один из главных компонентов, отмечая востребованность на рынке труда как главную цель в освоении иностранного языка [1].

Искусственный интеллект стал неотъемлемой частью жизни человека. Каждый день люди повсеместно используют его: вывески,

реклама, подбор рекомендаций в поисковых системах — его влияние на жизнь современного человека сложно переоценить. Учащиеся всё чаще прибегают к использованию искусственного интеллекта для выполнения домашней работы, создания проектов, презентаций, музыки и других задач.

В работе рассматривается процесс обучения детей китайскому языку с использованием современных технологий, цели обучения, классификации задач по их видам и подбор ИИ-ресурсов для работы с детьми.

Освоение новых способов и методов преподавания не прекращает развиваться. Преподаватели внедряют новые технологии в свои занятия и активно используют их в процессе обучения. Так, Максимова Ангелина, автор статьи ‘A Systematic Review of Research on the Use and Impact of Technology for Learning Chinese’, исследовала образовательные игры и интеллектуальные обучающие системы, в том числе на базе ИИ, применяемые при изучении китайского языка [8]. Вопрос использования инструментов на основе искусственного интеллекта вызывает интерес и у китайских ученых. Доктор философских наук Столичного университета Цзяньтао Ли изучал взаимодействие ИИ-роботов с детьми, анализируя развитие языковой компетенции через общение [9].

Большая часть материалов для изучения китайского языка, как правило, нацелена на подготовку учеников к международным экзаменам, таким как HSK, HSKK, TOCFL для взрослых и детей, и YCT для школьников до 15 лет. Наибольшей популярностью среди учеников, сдающих экзамены по китайскому языку, пользуется курс HSK Standard Course [4,5], хотя также встречаются курсы Chinese Made Easy [7], Better Chinese [6] и другие. HSK Standard Course является основой для обучения учеников в Институтах Конфуция — международных культурно-образовательных центрах, созданных Государственной канцелярией по распространению китайского языка за рубежом Министерства образования КНР. В своем исследовании мы будем ориентироваться на разделы, предложенные этой серией учебно-методических комплексов.

Рассмотрим психологическую и физиологическую составляющую обучения детей. Несмотря на то, что цели и потребности в изучении языка у учеников различаются, а их возраст требует более внимательного подхода, современные инструменты на основе искусственного интеллекта позволяют создавать и адаптировать учебные материалы. Дети, как группа реципиентов обучения, очень подвижны, их концентрация внимания, как правило, невысокая, из-за чего преподавателю нужно постоянно удерживать внимание детей на теме занятия. Ввиду таких особенностей, материалы, которые использует

педагог в своей работе, должны включать непосредственное участие детей в занятии, быть интерактивными, увлекательными, и разнообразными.

Как отмечают авторы хрестоматии по психологии под редакцией А.К. Болотовой и О.Н. Молчановой, ребенок в зависимости от возраста, может удерживать внимание разное количество времени. Так, в возрасте 3-4 года он может быть увлечен игрой 10-15 минут, в 4-5 лет время увеличивается до 40-50 минут, в то время как старшие дошкольники могут заниматься чем-то определенным несколько часов [3]. Возраст напрямую влияет на возможность непрерывного занятия чем-либо, и преподаватель должен учитывать возрастные физиологические и психологические особенности.

Чтобы выявить наиболее актуальные инструменты в работе преподавателя китайского языка следует рассмотреть, какие цели ставятся перед изучающим иностранный язык. Согласно материалам Chinese Standart Course, в состав блоков изучения входят: лексика, грамматика, фонетика, иероглифы, а также четыре основных языковых навыка — говорение, аудирование, письмо и чтение [4,5].

Для изучения и закрепления *лексики* в преподавании нередко используются материалы в виде карточек, текстов, упражнения на подбор синонимов и антонимов. Среди платформ для отработки лексических единиц пользуется популярностью Quizlet с функцией AI-генерации заданий. В мобильном приложении или на сайте потенциальный учитель может создавать блоки карточек с помощью нейросети с новыми или уже пройденными словами и делиться ссылкой с учениками. Методическая цель: отработка лексики на занятиях, закрепление информации в игровом формате.

Грамматика нечасто нравится ученикам, однако процесс работы с ней упрощают платформы, такие как SmartChinese, AI Tutor, Duolingo. В игровом формате с легким для восприятия глаза ребенка дизайне инструменты способствуют восприятию блока языка как игры. В дополнение к этому функция «Ударный режим» ('strike') на платформе Duolingo мотивирует не пропускать занятия и поддерживать темп изучения иностранных языков. Методическая цель: развить умения ребенка следовать паттернам грамматики для освоения и использования языка в жизни и академической деятельности.

Тренировка *фонетики* требует особого внимания. В каждом языке есть особенности произношения, интонационные графики, присущие конкретной стране, городу, а иногда и меньшей по площади местности. Ввиду того, что в среднем в школьной группе находится не менее 25 человек на класс, проконтролировать произношение каждого ученика не

представляется возможным. В таком случае преподаватель может воспользоваться ИИ системами распознавания речи, такими как Speechling, LingQ AI Pronunciation Coach. Платформы предоставляют возможность записывать голос, проигрывать его, предоставлять обратную связь в виде выделения ошибок с корректировкой в каждом задании. Методическая цель: формирование правильного произношения и интонации, особенно для китайского языка, как тонального.

Иероглифы играют важную роль в формировании языковых навыков. Письменность в Китае появилась задолго до упрощенных символов, которые современный человек использует в жизни. Современные технологии предлагают возможности упрощения запоминания порядка черт, правильного написания иероглифов и формирования устойчивых навыков письма. Skritter, Hanping Chinese Dictionary — система этих инструментов распознает написанные учеником иероглифы, исправляет ошибки и демонстрирует корректный порядок черт. Технологии значительно облегчат работу преподавателя по проверке навыков письма среди учеников. Методическая цель: развитие навыков письма иероглифов и закрепление зрительной памяти символов.

Использование современных технологий значительно упрощает работу преподавателя, при этом процесс обучения не является полностью автоматизированным, педагог всё время активно вовлечён в образовательный процесс. Ярким примером является фонетика китайского языка, так, первый и третий тона в словах 妈[mā] и 马[mǎ] будут относиться к разным значениям. В первом случае [ma] переводится как «мама», в то время как во втором [ma] будет обозначать «лошадь». Педагогу нужно следить за корректностью передачи интонации и при необходимости исправлять ошибки, допускаемые учеником, которые ИИ может не заметить.

Несмотря на прогресс в применении технологий с использованием ИИ в преподавании, не все учебные заведения смогут адаптировать классы и найти средства для получения доступа к подобным платформам. Также появляется риск снижения количества живой коммуникации между учениками и учителем, и внутри самого класса из-за высокой степени автоматизации.

Использование искусственного интеллекта в обучении детей китайскому языку демонстрирует высокую методическую эффективность. Современные технологии значительно ускоряют и упрощают процесс, что позволяет снизить нагрузку, как на преподавателя, так и на ученика. ИИ поддерживает мотивацию учеников, предлагая индивидуальный подход, что обеспечивает более эффективное

овладение материалом, при этом преподаватель контролирует процесс и объясняет материал ученикам.

На примере приведенных ИИ инструментов можно сделать вывод, что использование современных технологий способно сократить время на создание и поиск материалов для уроков, а также длительное время поддерживать интерес и удерживать внимание детей к теме урока.

Литература:

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова. – М.: Академия, 2008. – 336 с.
2. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
3. Психология развития. / Под ред. А.К. Болотовой и О.Н. Молчановой. – М: ЧеРо, 2005. – 524 с.
4. Beijing Language and Culture University Press. HSK Standard Course. В 2 ч. Ч. 1. – 2010. – 256 с.
5. Beijing Language and Culture University Press. HSK Standard Course. В 2 ч. Ч. 2. – 2010. – 288 с.
6. Better Chinese. Modern Chinese: A Basic Course. – Чикаго; Пекин, 2015. – 280 с
7. Ma Yamin, Li Xinying. Chinese Made Easy. – 2012. – 224 с.
8. Maksimova A. A Systematic Review of Games for Learning Chinese. International Journal of Education (IJE), 2022. 10. 19-28. 10.5121/ije.2022.10303.
9. Xie, Siqi & Jiantao, Li. (2024). Evaluation scheme for children-centered language interaction competence of AI-driven robots. 10.48550/arXiv.2405.09144, 2024.

МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

К. А. Голев

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, madwayer01@mail.ru
Научный руководитель: Казачихина И. А., к.фил.н.**

В статье обосновывается актуальность применения мультимодального подхода в обучении студентов направления «Социальная работа».

Рассматриваются теоретические основы мультимодальности, анализируется текущее состояние высшего образования в сфере социальной работы и предлагаются практические варианты реализации данного подхода в учебном процессе.

The article substantiates the relevance of the multimodal approach in the training of students majoring in Social Work. It considers theoretical foundations of multimodality, analyses the current state of higher education in the field of social work, and proposes practical options for implementing this approach in the educational process.

Внедрение мультимодального подхода в подготовку будущих специалистов по социальной работе является ответом на вызовы современного общества, характеризующегося высокой сложностью, динамичностью и разнообразием клиентских групп. Профессиональная деятельность социального работника сегодня протекает в условиях поликультурной среды, требует работы с людьми, имеющими различные особенности (инвалидность, миграционный опыт, психологические травмы), и предполагает использование широкого спектра каналов коммуникации [3]. В этом контексте традиционные вербально-центричные методы обучения оказываются недостаточно эффективными для формирования необходимых компетенций.

Актуальность мультимодального подхода обусловлена несколькими факторами. Во-первых, это соответствие требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению 39.03.02 «Социальная работа» (уровень бакалавриата), который подчеркивает формирование таких универсальных компетенций, как способность к коммуникации, командной работе, системному и критическому мышлению [1]. Мультимодальный подход, задействующий различные каналы восприятия и формы репрезентации информации, напрямую способствует их развитию.

Во-вторых, специфика профессиональной деятельности социального работника требует умения «считывать» невербальные сигналы, интерпретировать визуальные образы (например, условия проживания клиента), использовать тактильные и другие невербальные методы взаимодействия (в работе с детьми или людьми с ограниченными возможностями здоровья) [3]. Таким образом, подготовка должна выходить за рамки текстовой и устной коммуникации, охватывая весь спектр сенсорных и семиотических мод.

Мультимодальный подход в педагогике базируется на теории социальной семиотики, разработанной в трудах М.А.К. Хэллидея и развитой такими исследователями, как Гюнтер Кресс и Тео ван Левен [2]. Согласно этому подходу, коммуникация и познание осуществляются не

только через язык (вербальный режим), но и через изображение (визуальный режим), звук (аудиальный режим), жест (кинестетический режим) и пространственное расположение.

В образовательном контексте мультимодальность предполагает целенаправленное использование и комбинацию различных режимов для создания учебных материалов и организации деятельности студентов, что позволяет:

- повысить доступность: учесть различные стили обучения (визулы, аудиалы, кинестеты);
- углубить понимание: сложные концепции легче усваиваются при их представлении в разных форматах (схема + текст + видео);
- развить критическое мышление: научить студентов анализировать и создавать сообщения, используя несколько режимов одновременно.

Далее обратимся к теоретическим основам текущего состояния дел в университетах, где обучаются студенты, специализирующиеся в социальной работе.

Анализ образовательных программ и педагогической практики в российских вузах показывает, что подготовка социальных работников остается в значительной степени мономодальной. Доминирующими формами являются лекция (вербальный режим) и работа с письменными текстами (учебники, научные статьи). Хотя в программах присутствуют практикумы и проектная деятельность, их потенциал для целенаправленного развития мультимодальной грамотности часто не раскрывается. Сложившаяся ситуация создает разрыв между академическим обучением и реальными требованиями профессии. Выпускник, привыкший работать преимущественно с текстами, может испытывать трудности при необходимости провести визуальную диагностику семейной ситуации, использовать арт-терапевтические техники или эффективно взаимодействовать с клиентом, для которого вербальная коммуникация затруднена.

Реализация мультимодального подхода требует пересмотра дидактического дизайна занятий в вузе. В качестве примера рассмотрим два практических задания, интегрирующих теорию и практику мультимодальности.

Задание 1: «Мультимодальный портрет клиента»

Цель: развить навыки и умения наблюдения, эмпатии и комплексного анализа ситуации клиента, выходя за рамки стандартного анамнеза.

Описание задания: Студентам предлагается кейс с кратким вербальным описанием ситуации клиента, например, «пожилая

женщина, проживающая одна, после инсульта». Задача – создать мультимодальный портрет, используя не менее трех режимов:

- визуальный режим: коллаж или серия фотографий, (подобранных из открытых источников или нарисованных), которые символизируют эмоциональное состояние, социальное окружение, жизненные ценности клиента.

- аудиальный режим: записать короткий «саундтрек» к портрету (подборка музыки, звуков, отражающих внутренний мир человека) или смонтировать аудиодневник от его лица.

- пространственно-тактильный режим: создать простую карту социальных связей клиента с использованием различных материалов (нитки, бумага, фигурки) или описать, как изменилось его тактильное взаимодействие с миром.

Рефлексия: после создания портретов проводится групповое обсуждение. Студенты анализируют, как каждый из режимов позволил раскрыть новые, неочевидные из текстового описания, грани ситуации клиента.

Задание 2: «Разработка мультимодального социального проекта»

Цель: сформировать компетенции проектной деятельности с учетом принципов доступности и мультимодальной коммуникации.

Описание задания: Студенты в малых группах разрабатывают проект, направленный на решение конкретной социальной проблемы, например, адаптация детей-мигрантов в школе. Проект должен быть представлен в виде мультимодального продукта, включающего:

- вербальный режим: краткий текст-обоснование проекта;
- визуальный режим: инфографика, иллюстрирующая этапы проекта и целевую аудиторию;

- аудиовизуальный режим: 2-3-минутный видеоролик, презентующий идею проекта потенциальным благотворителям или волонтерам;

- кинестетический режим: разработка сценария одного интерактивного мероприятия в рамках проекта (игры, мастер-класса), ориентированного на телесное и сенсорное вовлечение участников.

Защита проекта проходит с обязательным использованием всех созданных материалов.

Итак, мультимодальный подход не является простым добавлением цифровых инструментов в учебный процесс. Это фундаментальная переориентация педагогической парадигмы, направленная на подготовку социальных работников, способных к гибкой, эмпатичной и эффективной коммуникации в многомерном мире. Внедрение заданий,

аналогичных предложенным, позволяет преодолеть разрыв между теорией и практикой, сформировать у будущих специалистов универсальные компетенции, отвечающие как требованиям ФГОС, так и вызовам современной профессиональной действительности. Дальнейшее исследование должно быть направлено на оценку эффективности данного подхода и разработку критериев для диагностики сформированности мультимодальной грамотности у студентов.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 "Социальная работа" (уровень 3++) [Электронный ресурс] / FGOSVO. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/89> (дата обращения: 06.11.2024).
2. Кресс Г. Мультимодальность: социально-семиотический подход к современной коммуникации / Г. Кресс; пер. с англ. [и др.]. – М.: Издательство «Логос», 2022. – 288 с.
3. Профстандарты: 03.001 Специалист по социальной работе; 03.006 Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних; 03.009 Специалист по работе с семьей [Электронный ресурс] / КлассИнформ. – URL: <https://classinform.ru/profstandarty/03-sotcialnoe-obslyzhivanie.html> (дата обращения: 08.11.2024).

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ПО РАЗВИТИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ- ЛИНГВИСТОВ

А. А. Григорян

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, angelikagrrr2@mail.ru**

Научный руководитель: Влавацкая М. В., д.фил.н., профессор

В статье представлен и апробирован комплекс упражнений для формирования социокультурной компетенции у студентов-лингвистов. Описаны практические задания, нацеленные на развитие навыков межкультурного общения и преодоление стереотипов.

The article presents and tests a set of exercises designed to develop sociocultural competence in linguistics students. It describes practical tasks aimed at fostering sociocultural communication skills and overcoming stereotypes.

Профессиональный стандарт для лингвистов сегодня выше простого усвоения грамматики и лексики. Согласно ФГОСу по окончании обучения студент должен быть способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах [5]. Речь идет о подготовке и воспитании специалиста, способного к интерпретации чужой культурной реальности. Эта способность, именуемая социокультурной компетенцией, предполагает глубинное понимание невербальных кодов, исторического контекста и социальных практик, стоящих за языковыми высказываниями. Её дефицит ведет к формальному, иногда искаженному восприятию коммуникации, даже при беглом владении речью [3].

Разработка комплекса упражнений для формирования социокультурной компетенции у студентов-лингвистов представляет собой актуальную задачу, поскольку социокультурная компетенция является значимым компонентом коммуникативной компетенции, включающей в себя владение знаниями о стране изучаемого языка, понимание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения его носителей, а также способность применять эти знания в процессе коммуникации.

В свете этого остро встает вопрос о методах, которые позволяли бы целенаправленно развивать такое многогранное умение как способность к межкультурному диалогу, где владение иностранным языком служит мостом к пониманию чужой культуры [1]. Языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [4]. Этот принцип задает вектор для практической методики, смещая фокус с информирования о культуре на создание в аудитории условий для личного столкновения с иной смысловой системой.

Следовательно, центральной задачей становится разработка педагогических решений, которые трансформируют пассивное знание в активный опыт. Таким решением может являться разработанный комплекс упражнений, построенный не на усвоении информации, а на проживании моделируемых ситуаций межкультурного взаимодействия.

Цель статьи – обосновать целесообразность разработки комплекса упражнений, направленных на формирование у будущего лингвиста навыка гибкой навигации в поле чужих культурных кодов и смыслов, делая его не просто переводчиком слов, но полноценным посредником между культурами. Для ее достижения был разработан комплекс упражнений, состоящий из трех взаимосвязанных блоков. Каждый блок включает 2-3 упражнения, направленные на отработку конкретных аспектов межкультурной коммуникации в профессиональном контексте.

Особое место в комплексе занимает блок по освоению норм деловой электронной переписки, в котором смоделированы различные языковые ситуации, отражающие реальные профессиональные сценарии: письмо профессору с просьбой о переносе дедлайна; обращение с просьбой о пересмотре оценки; запрос информации о стажировке в зарубежной компании; отклик на рабочую вакансию.

Обучение строилось в три этапа. Сначала студенты разбирали реальные письма, содержащие грубые, но типичные ошибки в общении с носителями языка. Анализировались ключевые промахи: неудачные приветствия и обращения, неверный тон (слишком фамильярный или излишне официальный), незнание стандартной структуры письма и некорректное употребление вежливых формул. Затем следовало знакомство с теорией, где основной акцент делался на практических тонкостях деловой переписки. Студенты изучали, как мягко формулировать просьбы, выстраивать убедительную аргументацию в соответствии с культурными нормами, правильно завершать письмо и соблюдать неписанные правила электронного общения. На заключительном, практическом этапе, студенты самостоятельно составляли письмо по выбранной ситуации из нескольких предложенных. Студентам было необходимо подобрать уместное обращение, логично изложить суть вопроса, использовать подходящие речевые клише и продемонстрировать понимание своей роли и статуса адресата. Такой вариант работы научил студентов не просто писать письма, а критически оценивать свою речь с точки зрения носителя другой культуры.

Затем студентам было предложено перейти к блоку упражнений, направленных на развитие социолингвистической и прагматической компетенции. Данный блок включал анализ культурных кодов через паремииологический фонд языка (Упражнение 2) и сравнительное исследование социальных практик (Упражнение 4). В Упражнении 2 работа с пословицами формировала понимание национальной ментальности через выявление лакунарных соответствий – например, сопоставление английской идиомы "Curiosity killed the cat" с русским аналогом о "любопытной Варваре" демонстрировало различия в культурном восприятии любопытства. Упражнение 4, построенное как сравнительная таблица обычаев, развивало навык идентификации культурных универсалий и специфических особенностей – так, обычай снимать обувь при входе в дом был отмечен как характерный для России, но необязательный в Великобритании.

Следующий блок (Упражнения 3 и 5) фокусировался на формировании поведенческих стратегий в межкультурном

взаимодействии. Анализ текста о британском этикете с последующими вопросами на верификацию (True/False/NG) тренировал способность к декодированию имплицитных культурных норм – например, понимание того, что британская улыбка часто является социальной условностью, а не отражением личных симпатий. Упражнение 5, требующее составления советов для визита в Великобританию с использованием заданных выражений, моделировало реальные коммуникативные сценарии. Студенты учились применять вербальные и невербальные коды (*firm handshake, eye contact*) с учетом культурного контекста, избегая таких табуированных действий, как *pointing with index finger* или *talking with mouth full*.

Особую значимость имеет Упражнение 1, посвященное политически корректной лексике, которое обусловлено необходимостью формирования этнокультурной чувствительности, т.е. осознанного выбора языковых средств при обозначении расовой и этнической принадлежности [2]. Замена устаревших терминов (*Oriental, Colored*) на современные эквиваленты (*Asian, African Americans*) способствует преодолению стереотипов и развитию речевого такта.

Представленные упражнения могут быть разделены на два тематических блока: 1. Когнитивно-аналитический блок (Упражнения 1, 2, 4) – формирует систему культурных знаний через сопоставительный анализ и работу с концептами. 2. Практико-ориентированный блок (Упражнения 3, 5) – развивает навыки применения социокультурных знаний в реальных коммуникативных ситуациях.

Данный комплекс эффективно развивает все компоненты социокультурной компетенции: лингвострановедческий (знание реалий), социолингвистический (выбор регистра) и прагматический (достижение коммуникативных целей). Для студентов-лингвистов эти задания особенно ценны тем, что создают основу для профессиональной деятельности в качестве языковых посредников, способных не только переводить слова, но и интерпретировать культурные контексты.

Апробация комплекса упражнений позволила сделать несколько значимых выводов о путях формирования социокультурной компетенции у студентов-лингвистов. Прежде всего системное погружение в анализ культурных паттернов через языковые явления дает более устойчивые результаты, чем фрагментарное знакомство с традициями страны изучаемого языка.

В ходе выполнения заданий студенты не просто усваивали набор этикетных формул, а научились распознавать культурологический подтекст коммуникативных ситуаций. Например, при анализе писем с ошибками учащиеся стали замечать не только лексико-грамматические

неточности, но и прагматические неудачи, вызванные межкультурной интерференцией. Кроме того, стало заметным формирование у студентов метаязыковой рефлексии - способности анализировать собственные коммуникативные стратегии через призму культурных фильтров [1]. При составлении деловых писем они научились учитывать не только формальные требования к структуре, но и такие тонкие аспекты, как баланс между профессиональной дистанцией и установлением контакта, пониманием как действовать в потенциально конфликтных ситуациях, как в случае с письмом преподавателю с просьбой о пересмотре оценки.

Разработанный комплекс упражнений внес конкретный вклад в методику преподавания лингвистических дисциплин: 1) была доказана эффективность параллельного изучения вербальных и невербальных компонентов коммуникации; 2) подтвердилась продуктивность контрастивного подхода при сопоставлении культурных сценариев, когда студенты анализировали не только различия, но и сходства между коммуникативными практиками.

Так, предложенная система работы способствует преодолению стереотипного восприятия иных культур от упрощенных представлений о "вежливых англичанах" к пониманию сложной системы культурных конвенций, определяющих поведение в различных социальных контекстах. Все это доказывает, что "межкультурная компетенция предполагает готовность к диалогу на стыке культур" [3].

Литература:

1. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин; под ред. А. П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2019. – 352 с.
2. Ларина Т. В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах – М.: Языки славянских культур, 2018. – 512 с.
3. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций – Воронеж: Истоки, 2019. – 238 с.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация – М.: Слово, 2000. – 261 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата): утв. приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. № 970.

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ЛИНГВИСТИКА» С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВОГО РАЗВЛЕКАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА

А. И. Дейнекина

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, dej-alice@mail.ru**

Научный руководитель: Семкова А. В., к.фил.н., доцент

В статье рассматривается проблема развития умений аудирования у студентов-лингвистов в контексте изучения французского языка. В работе раскрываются психолого-педагогические аспекты влияния аутентичных материалов на познавательную активность студентов, описываются принципы отбора контента и этапы работы с ним. Целью данной статьи является обоснование эффективности использования цифрового развлекательного контента для развития умений аудирования у студентов лингвистов, изучающих французский язык.

The article explores the problem of enhancing listening comprehension skills among students of Linguistics learning French. The work reveals the psychological and pedagogical aspects of the influence of authentic materials on the cognitive activity of students, describes the principles of content selection, the stages of working with it. The study aims to demonstrate the effectiveness of using digital entertainment content to develop listening skills among Linguistics students learning French.

Современная лингвистика как область науки и образования предъявляет высокие требования к уровню владения иностранными языками. Для студентов, обучающихся по направлению «Лингвистика», французский язык является не только объектом изучения, но и инструментом будущей профессиональной деятельности. Объектом данного исследования является процесс обучения французскому языку студентов направления «Лингвистика». Предметом исследования является методика развития умений аудирования у студентов-лингвистов посредством использования цифрового развлекательного контента.

По мнению Ж. С. Свиренко: «аудирование является одним из наиболее эффективных видов учебной деятельности и играет важную роль в совершенствовании коммуникативной компетенции студентов» [5]. Такие ученые, как Н.В. Елухина и А.Н. Щукин считают, что именно развитие навыков аудирования вызывает у обучающихся наибольшие трудности [4, 6].

Традиционные методы, основанные на работе с адаптированными учебными аудиозаписями, часто не справляются с несколькими проблемами, такими как:

1. Низкая мотивация к прослушиванию учебных аудиозаписей. Искусственные, специально записанные диалоги воспринимаются как скучные и оторванные от реальности.

2. Неаутентичность речи в адаптированных аудиозаписях, которые лишены признаков спонтанной речи (паузы с колебаниями, сокращения, фонетические изменения, региональные акценты), что создает языковой барьер при столкновении с живой речью носителей языка.

3. Ограниченная тематика и языковые возможности. Темы, подобранные в учебных материалах, узко направлены и опираются только на учебный план.

Согласно научным исследованиям профессора Генри Дженкинса, цифровой развлекательный контент является трансмедийным повествованием, существующим в цифровой среде [9]. Профессор относит цифровой развлекательный контент к аутентичным материалам (взяты из оригинальных источников, которые отражают реальность использования языковых конструкций и лексики в разнообразных речевых ситуациях, таких как сериалы и фильмы, влоги, подкасты, скетчи и комедийные шоу).

Следовательно, цифровая среда предоставляет широкий доступ к аутентичному французскому языку в его естественной среде обитания, который обладает огромным потенциалом для решения этих проблем. Его интеграция в образовательный процесс соответствует интересам цифрового поколения студентов и принципам личностно-ориентированного обучения [3].

По определению Г. В. Роговой и И. Н. Верещагиной «аудирование – это сложный рецептивный вид речевой деятельности, связанный с восприятием, анализом и синтезом устной речи». Его успешность зависит от ряда факторов:

1. лингвистических – владение фонетикой, словарным запасом и грамматикой на достаточном уровне;

2. психологических – объем оперативной памяти, способность к прогнозированию, концентрация внимания;

3. социокультурных – знание реалий и культурного контекста страны изучаемого языка [5].

С точки зрения психологии, эффективное обучение возможно только в условиях высокой познавательной мотивации. Согласно теории мотивации Дж. Келлера, которая представляет собой модель ARCS, для того чтобы заинтересовать студента, необходимо обеспечить внимание,

актуальность, уверенность и удовлетворенность. Цифровой развлекательный контент, согласно данным критериям, соответствует модели Дж. Келлера, так как он привлекает внимание молодежи, отвечает ее интересам, а также позволяет работать в индивидуальном темпе для каждого обучающегося, таким образом повышая уверенность в собственных силах, что в итоге приносит удовлетворение от понимания аутентичного языка [10].

В свою очередь, использование аутентичного развлекательного контента имеет ряд неоспоримых преимуществ перед традиционными методами, когда обучающиеся знакомятся с живой современной речью, включая сленг, идиомы и различные акценты. Контент, в таком случае, отражает современные тенденции, проблемы и юмор французского общества, обеспечивая погружение в языковую среду и превращает рутинную тренировку в увлекательный процесс, стимулирующий самостоятельную работу [2]. В совокупности это позволяет учитывать индивидуальные предпочтения студентов по типу контента [8].

С целью проверки эффективности предложенного подхода на практике было организовано занятие со студентами 3 курса направления «Лингвистика». Практической целью данного занятия было формирование и развитие аудитивных навыков посредством работы с аутентичным видеоматериалом эпизодом франкоязычного комедийного сериала «Extra».

Работа с контентом была разделена на три основных этапа:

1. Этап предварительного прослушивания/просмотра (Pre-listening/viewing). На данном этапе происходило устранение языковых трудностей: введение и закрепление ключевой лексики (*les locataires, le mode d'emploi, faire peur, des ennuis, épuisé, le loyer, une casserole, il est à moi, un marteau*), обсуждение темы и прогнозирование содержания на основе заголовка («*Qu'en pensez-vous de quoi il s'agit dans cet épisode d'après le titre?*»).

2. Этап прослушивания/просмотра (While-listening/ viewing), где задания выполнялись по мере прослушивания: 1) прослушивание для общего понимания (*listening for gist*) («*Avez-vous eu raison quand vous avez suggéré le sujet de cette série, selon le titre?*»; 2) прослушивание для извлечения конкретной информации (*listening for specific information*) («*Complète ces phrases avec le bon verbe: 1. ... le mode d'emploi. 2. ... boîte A. 3. ... l' étagère numéro un. 4. ... l' étagère numéro un contre le mur. 5. ... la distance entre les deux supports*»); 3) детальное понимание аудиозаписи (*listening for detailed comprehension*) («*Dites vrai ou faux: 1. Sacha lit toujours le mode d'emploi. 2. Nico ne sait pas que Sam est riche. 3. Annie est*

contente que Sam l'aide avec l'étagère. 4. Sam danse bien. 5. Sacha embrasse Nico parce qu'elle l'aime»).

3. Этап после прослушивания/просмотра (Post-listening/ viewing). На данном этапе осуществлялся контроль понимания полученной информации: обсуждение вопросов (Répondez aux questions: 1) Pourquoi la concierge a-t-elle changé? 2) Les attentes des amis au sujet de la conciergerie ont-elles coïncidé, et quelle était vraiment elle? 3) Les amis, savaient-ils que Sam venait d'une famille riche? Comment Sasha l'a-t-elle su? 4) Parlez de la façon dont les amis ont assemblé l'étagère, était-ce facile? 5) Pourquoi Nico a-t-il inventé des excuses et pour qui?) и выход на разговорную речь – ролевая игра (Jouez le dialogue où vous trouvez des excuses pour pourquoi vous ne pouvez pas aller n'importe où). [1].

Наблюдение за работой студентов и их устные отзывы показали высокую эффективность использованного подхода. Были отмечены: повышенная мотивация и вовлеченность студентов, более глубокое понимание аутентичной речи, включая невербальные компоненты коммуникации (жесты, мимика) и успешное использование изученной лексики и грамматики в речи. Таким образом, данный эксперимент позволил сделать вывод о высокой эффективности интеграции цифрового развлекательного контента в процесс развития умений аудирования у студентов-лингвистов. Использование сериала «Extra» на занятии подтвердило, что аутентичный видеоконтент выступает не просто развлекательным элементом, а отличным дидактическим инструментом.

Интеграция цифрового развлекательного контента в процесс развития навыков аудирования у студентов лингвистов является эффективной, так как она позволяет преодолеть ряд недостатков традиционной методики, повысить внутреннюю мотивацию студентов и сформировать аудильную компетенцию, адекватную требованиям современного общения на французском языке.

Литература:

1. Ахметзянова С. М., Полькина Г. М. Методика обучения иноязычному аудированию на уроке иностранного языка в основной школе // Казанский вестник молодых ученых. Педагогические науки. Методология и методика организации образовательной среды. – 2018. Том 2. – № 3 (6). – С. 95–106.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия., 2006. – С. 237–245.

4. Елухина И. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики/ И.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1989. – №12. – С. 25-27.
5. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
6. Свиренко Ж.С. Роль аудирования как вида учебной деятельности в формировании коммуникативной компетенции студентов / Ж.С. Свиренко // Донецкие чтения 2019: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. – Донецк: Донецкий национальный университет, 2019. – С. 267–269.
7. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
8. Guichon N. Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. Paris: Didier, 2012. – 256 p.
9. Jenkins Henry. Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. New York: New York University Press, 2006. – 308 p.
10. Keller J. M. Learner motivation and E-learning design: a multinationally validated process [Electronic resource] / J. M. Keller, K. Suzuki // Journal of Educational Media. 2004. Vol. 29. № 3. Pp. 229-239. URL: https://www.researchgate.net/publication/237718864_Learner_motivation_and_E-learning_design:_A_multinationally_validated_process (accessed 16.11.2025).

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ БИЗНЕС- ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ

К. В. Евменов

Новосибирский государственный университет

экономики и управления «НИНХ»,

г. Новосибирск, kostya_evmenov@mail.ru

Научный руководитель: Петухова С. В., к.э.н., доцент

В статье анализируются проблемы бизнес-образования в Новосибирской области, где традиционные форматы обучения не удовлетворяют потребности регионального бизнеса, особенно МСП. В качестве решения рассматривается практико-ориентированная модель Лидерской программы (сообщество X10), сочетающая образование, работу с реальными кейсами и наставничество для подготовки управленческих кадров.

The article analyzes the issues of business education in the Novosibirsk region, where traditional learning formats fail to meet the needs of the regional business sector,

especially SMEs. As a solution, it examines the practice-oriented model of the Leadership Program (the X10 community), which combines education, work with real cases, and mentoring to train management personnel.

В условиях цифровой трансформации экономики развитие регионального бизнес-образования становится особенно актуальным. Новосибирская область, обладая мощным научно-образовательным потенциалом, нуждается в модернизации системы подготовки управленцев из-за сохраняющегося разрыва между программами обучения и реальными запросами бизнеса. Сложившаяся в регионе система бизнес-образования имеет ряд ограничений. Классическое университетское образование дает фундаментальные знания, но с дефицитом гибкости и практической направленности. Программы частных бизнес-школ, будучи более адаптированными, малодоступны из-за высокой стоимости.

Проведенный анализ позволяет выявить системные проблемы, сдерживающие развитие бизнес-образования в регионе. Среди них – недостаточная интеграция образовательных учреждений с реальным сектором экономики, ориентация на федеральные стандарты в ущерб региональной специфике, а также ограниченные возможности для практического применения получаемых знаний. Перечисленные проблемы особенно остро проявляются в сегменте подготовки управленцев для малого и среднего бизнеса, который составляет значительную часть экономики Новосибирской области. «Численность занятых в сфере малого и среднего предпринимательства с учетом ИП на 10.11.2024 составляет более 469 тысяч человек – более 30% всех занятых в экономике области. Также в Новосибирской области сегодня действуют 244 тысячи человек самозанятых и их число постоянно растет», – рассказали в министерстве промышленности, торговли и развития предпринимательства Новосибирской области [1].

В качестве альтернативного подхода к решению обозначенных проблем рассматривается модель Лидерской программы сообщества X10 Игоря Рыбакова. Данная программа представляет интерес для исследования как пример успешного сочетания образовательных методик с практической деятельностью в региональных условиях. Ее опыт реализации в Новосибирске позволяет оценить эффективность практико-ориентированного подхода в подготовке управленческих кадров.

Современные экономические и социальные условия диктуют необходимость развития человеческого капитала как ключевого фактора устойчивого роста. Особенно данная тенденция актуальна для

Новосибирской области, где ключевым фактором производства являются люди. Согласно стратегии социально-экономического развития Новосибирской области до 2030 года, представленной губернатором области Андреем Александровичем Травниковым, миссия Новосибирской области – быть центром генерирования уникального человеческого капитала, максимальной реализации человека.

Среди приоритетов развития выделены:

- Развитие человеческого капитала и социальной сферы;
- Развитие конкурентоспособной экономики с высоким уровнем предпринимательской активности и конкуренции;
- Создание современной и безопасной среды для жизни, преобразование городов и посёлков Новосибирской области
- Высокое качество делового климата;
- Центр компетенций в сфере «новой экономики» [2].

Образовательные программы, направленные на формирование лидерских качеств и предпринимательских навыков, играют важную роль в процессе развития человеческого капитала. Они не только способствуют профессиональному росту, но и стимулируют инновационную активность, которая во многом олицетворяет регион.

Развитие программы через региональные рынки образования обладает значительным потенциалом, однако, данный процесс сопряжен с рядом вызовов. Внедрение успешных образовательных инициатив, таких как Лидерская программа имени Игоря Рыбакова, может стать катализатором позитивных изменений, способствуя развитию местных сообществ и экономик.

Лидерская программа представляет собой уникальную образовательную инициативу, направленную на развитие лидерства, предпринимательского мышления и социальной ответственности. Программа не ставит целью конкурировать с теоретическими школами университетов, а нацелена на дополнение теоретической подготовки студентов за счёт механизма практического закрепления навыков и знаний. Основа программы – системное взаимодействие с собственниками бизнеса региона вокруг решения реальных проблем предприятий Новосибирской области. В данном случае, бизнес-практики выступают наставниками для студентов, образуя синтез практического опыта действующих предпринимателей и нового взгляда молодого поколения. Таким образом, подобная модель взаимодействия способна вносить качественный вклад в развитие региона.

Модель Лидерской программы в Новосибирске представляет собой комплексную экосистему развития лидерского потенциала студентов,

построенную на принципах практико-ориентированного обучения, а также тесного взаимодействия с бизнес-сообществом и высших учебных заведений региона. Программа реализуется через последовательное прохождение нескольких взаимосвязанных этапов, обеспечивающих системное развитие управленческих компетенций участников.

Основу организационной модели составляет трехкомпонентная структура, в которой:

Первый компонент – образовательный, включает психологическую подготовку по ключевым аспектам управления и предпринимательства.

Второй компонент – практический, который предполагает работу над реальными бизнес-кейсами компаний-партнеров.

Третий компонент – наставнический, который обеспечивает персональное сопровождение участников опытными предпринимателями и топ-менеджерами.

В представленной модели теоретический аспект в получении жестких навыков студентами, то есть профессиональных умений, осуществляется за счёт партнёрского взаимодействия с ВУЗовскими программами бизнес-акселераторов.

В сложившихся условиях модель Лидерской программы предлагает жизнеспособный алгоритм для модернизации системы бизнес-образования. Ее ключевое преимущество заключается в создании целостной образовательной экосистемы, которая преодолевает выявленные системные проблемы:

1. Ликвидация разрыва между теорией и практикой. Синтез трех компонентов – образовательного, практического и наставнического, обеспечивает не просто передачу знаний, а их немедленное применение и закрепление в реальном бизнес-контексте, что напрямую решает проблему практической ориентированности ВУЗовских программ.

2. Вовлечение действующих компаний и предпринимателей в личное и системное взаимодействие со студентами в качестве поставщиков кейсов и наставников создает прочный мост между образовательными учреждениями и бизнес-сообществом. Данный синтез позволяет автоматически адаптировать содержание обучения под актуальные региональные потребности, уходя от ориентации исключительно на федеральные стандарты.

3. Практическая работа над проблемами местных предприятий готовит управленцев, которые не просто обладают набором компетенций, но и глубоко понимают специфику и вызовы новосибирского бизнеса, что напрямую способствует достижению стратегических целей области по развитию.

Литература:

1. Информационный портал РБК. В Новосибирской области увеличилось число субъектов МСП. – 2025 [Электронный ресурс]. - URL: <https://nsk.rbc.ru/nsk/18/01/2025/678a10759a79475ea5b5bca1> (дата обращения: 18.11.2025).
2. Официальный сайт губернатора Новосибирской области Андрея Травникова. [Электронный ресурс]. - URL: https://andreytravnikov.ru/media/2023/08/28/____.pdf (дата обращения: 18.11.2025).
3. Официальный сайт Фонда Рыбакова. [Электронный ресурс]. - URL: <https://rybakovfoundation.ru/> (дата обращения: 17.11.2025).
4. Официальный сайт X10 Движения. [Электронный ресурс]. - URL: <https://x10movement.ru/about-community/> (дата обращения: 18.11.2025).

МЕЖПРЕДМЕТНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ У УЧЕНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ю. А. Есипова

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, uliaesipova4@gmail.com

Научный руководитель: Казачихина И. А, к.фил.н.

В статье рассматривается важность применения межпредметности на уроках иностранного языка для развития личностных качеств у учеников среднего звена. Раскрыто понятие межпредметности, личностные результаты, которые достигаются учениками 7 класса и пример применения межпредметности на уроке иностранного языка.

The article examines the importance of using intersubjectivity in foreign language lessons for the development of personal qualities in middle-level students. The concept of intersubjectivity, the personal results achieved by 7th grade students, and an example of the use of intersubjectivity in a foreign language lesson are revealed.

Актуальность темы исследования. В настоящее время перед учащимися ставят цель достичь тех или иных результатов обучения в каждом учебном году. ФГОС ООО выделяет важность получения личностных результатов у учеников средней школы.

Цель исследования – выявить теоретические основы межпредметности в обучении на уроках иностранного языка

Задачи исследования:

- 1) выявить сущность межпредметности и виды межпредметных связей;
- 2) описать личностные результаты, которых должны достичь ученики средней школы;
- 3) предложить, каким образом можно проследить и использовать связи между литературой и английским языком на уроках английского языка.

Межпредметность – это область пересечения двух или более школьных предметов. Важным отличием от остальных понятий является то, что объект рассмотрения одновременно находится в рамках нескольких предметов. Межпредметные связи обеспечивают взаимодействие между разными дисциплинами, изучающимися в школе. Выделяют следующие межпредметные связи: содержательно-информационные; фактические; понятийные; теоретические; философские [2].

Относительно какого-либо учебного предмета межпредметные связи можно разделить на два вида:

- межпредметные связи «как цель» – предшествующие; заключаются в выявлении дидактических целей по другим предметам на этапе определения вспомогательных целей;
- межпредметные связи «как результат» – перспективные; необходимы для обеспечения другого предмета, но при этом и они способствуют более глубокому изучению рассматриваемого предмета.

В таблице 1 мы сгруппировали личностные результаты освоения образовательной программы основного общего образования в четыре группы: гражданственность и патриотизм, саморазвитие, толерантность и уважение и мораль [1].

**Таблица 1 – Группы личностных результатов для обучающихся
в основной школе**

Гражданственность и патриотизм	Саморазвитие	Толерантность и уважение	Мораль
воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России;	готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию и т.д.	формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии и т.д.	развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора и т.д.

Мы рассмотрим межпредметность на примере двух учебных предметов – иностранного языка и литературы. Для иллюстрации возможного объединения литературы и иностранного языка на уроке английского языка мы рассмотрим один из разделов учебника «Spotlight» по английскому языку для 7 класса.

Опишем раздел, который связан с классиками зарубежной литературы: присутствует краткая биография авторов, их портреты, а также грамматическая тема по английскому языку Past Simple, с помощью которой составлены тексты.

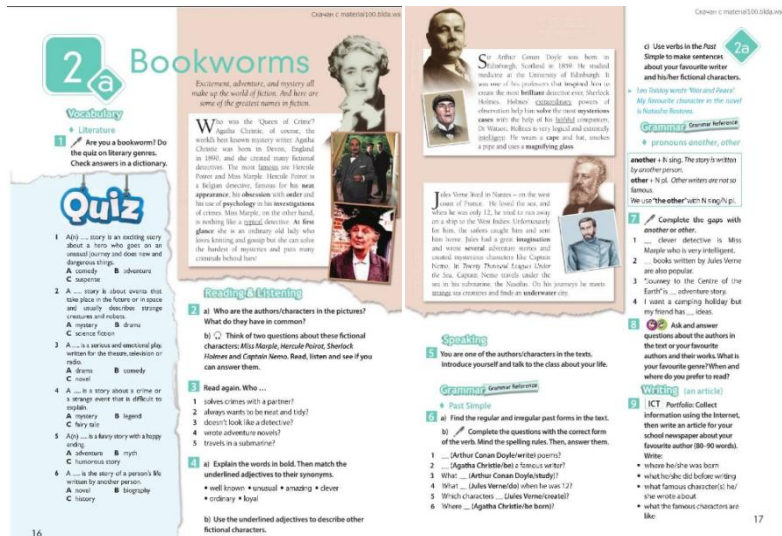


Рис. 1 Тема «Bookworms» в учебнике «Spotlight 7»

Однако следует отметить, что таких разделов в учебниках мало и они встречаются крайне редко. Редко английский язык могут объединить с другими предметами в школе, поэтому нам следует разрабатывать отдельные упражнения, которые будут содержать в себе литературные справки (например, отрывки зарубежных произведений на языке оригинала, которые ученики будут изучать на уроках литературы) и связывать подобные тексты с грамматическими, лексическими структурами иностранного языка, для чего мы предлагаем составить методические рекомендации.

Рассмотрим упражнение 6, в котором ученику нужно составить вопросы, опираясь на текст выше и на изученную грамматическую тему Past Simple. Изучив программу по учебному предмету «Литература» для 7 класса, мы можем включить в работу отрывки из повести-сказки Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц», который входит в программу. Можно читать по одной главе книги к каждому уроку; учитель может разрабатывать раздаточный материал с новой лексикой, задания на основе прочитанного, например, в произведении книге много лексических единиц, описывающих чувство одиночество, также встречается лексика с описанием природы (девственные леса, песок в пустыне), много слов, связанные с техникой: кораблекрушение, мотор самолёта, много описательных прилагательных и т.д.

Реализация метапредметности в школьном обучении может способствовать более прочному овладению содержанием учебных предметов, расширению кругозора и повышению уровня подготовки обучающихся.

Литература:

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101) [Электронный ресурс] / Единое содержание общего образования. – URL: https://sh-obuchovskaya-r38.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/315/FGOS_OOO.pdf (дата обращения: 07.12.2025).
2. Антилогова Л. Н., Маврина И. А., Мурзина Н. П. Междисциплинарность как категория и принцип современного педагогического образования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 202. – Т. 17. – № 3. – С.94–104.
3. Бурцева Н.М. Межпредметные связи как средство формирования ценностного отношения учащихся к физическим знаниям: специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)": диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бурцева Наталья Михайловна. – Санкт-Петербург, 2001. – 231 с.
4. Суходимцева А. П., Сергеева М. Г. Проектирование межпредметного взаимодействия в деятельности учителя: теория и практика // // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64-3. – С. 272-276.

КЛАССИФИКАЦИЯ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТИПОВ ЭЛЕКТРОННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

А. Е. Зотов

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, kate-McKenzie7@yandex.ru

Научный руководитель: Кучина С. А. д.фил.н., доцент

В статье рассматривается понятие электронной литературы в области преподавания английского языка. Исследуются типы электронной литературы

с последующим анализом методических возможностей и ограничений каждого типа для развития речевых навыков

The article discusses the concept of electronic literature in the field of English language teaching. The types of electronic literature are studied, followed by an analysis of the methodological possibilities and limitations of each type for the development of speech skills..

Активное внедрение цифровых технологий во все сферы человеческой деятельности диктует новые требования к образовательным программам. В контексте обучения иностранным языкам это выражается в расширении содержания и повышении разнообразия дидактического инструментария педагогов, где ключевую роль начинает играть электронная литература, как средство изучения и взаимодействия с языком. Под термином электронная литература понимается обширный набор цифровых ресурсов – от аутентичных новостных статей и блогов до интерактивных художественных произведений и комиксов, которые не являются простой оцифровкой печатных аналогов, а представляют собой самобытные произведения и обладают собственным дидактическим потенциалом. Многообразие существующих форм электронной литературы создаёт трудности их систематизации и выявления специфических методических функций каждого из типов произведений при изучении иностранных языков.

Актуальность исследования обусловлена комплексным воздействием цифровых технологий на образовательную среду. Повсеместное распространение электронных ресурсов и материалов среди студентов и преподавателей формирует новые требования к профессиональной подготовке, включающие не только языковые, но и цифровые компетенции. С другой стороны, это же явление открывает уникальные дидактические возможности для преподавателей. В данном контексте особый интерес представляет потенциал электронной литературы как ресурса для моделирования качественной и мотивирующей иноязычной среды, способной одновременно решать задачи как лингвистического, так и цифрового развития обучающихся.

Целью статьи является анализ существующих подходов к классификации типов электронной литературы и рассмотрение их дидактических возможностей для формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Объектом исследования является электронная литература.

Предмет исследования – методический потенциал электронных произведений в обучении иностранным языкам.

Материалом исследования – служат электронные художественные тексты 2016-2022 гг. [4,5].

Проблематика исследования заключается в том, что традиционные методы обучения нуждаются в дополнении цифровыми ресурсами для повышения мотивации учащихся и улучшения эффективности восприятия материалов. Также стоит отметить низкую осведомлённость и изученность электронной литературы с методической точки зрения как потенциального инструмента обучения иностранным языкам.

Электронная литература – единая и завершённая система вербальных и невербальных (графика, видео, аудио, анимация, программный код) компонентов, которая, обладая информативностью и эстетической ценностью, воплощает в образной форме моделируемую автором фикциональную картину мира в условиях электронной среды. Отличительными чертами электронной литературы являются: поликодовость, интерактивность и нелинейность [2].

Среди всего многообразия, особый интерес представляют следующие типы электронной литературы:

Онлайн и офлайн электронные книги, гипертексты – это нелинейно организованный объём политематической информации толковательного плана, вынесенный за рамки основного содержания текста в виде блоков, которые могут быть связаны между собой при помощи гиперссылок [3].

Интерактивная литература – это форма электронной литературы, которая для достижения повествовательных целей использует структурные и медийные элементы, заимствованные из электронных игр (такие как графика, анимация, аудио-видео ряд). Его ключевой отличительной чертой является наличие игрового компонента, интегрированного в саму структуру произведения [1].

Электронные кинетические тексты – произведения, в которых вербальные компоненты переданы с помощью кинетических, движущихся образов, выполненных в соответствующих программных приложениях. [2].

Рассмотрим каждый из типов электронной литературы с точки зрения дидактических возможностей при изучении английского языка.

Гипертекстовая литература как форма нелинейного цифрового повествования обладает существенным дидактическим потенциалом для формирования языковых навыков. Гипертекстовая литература предоставляет педагогам новые возможности для создания комплексных и многоуровневых материалов, направленных на развитие языковой компетенции у студентов. Данный формат развивает когнитивные и речевые навыки: умение находить необходимую информацию из множества источников, способность синтезировать и критически

анализировать содержание одного или нескольких произведений, а также воспринимать информацию различной языковой сложности и стиля написания текстов на других языках. Педагогическая ценность гипертекстовой литературы заключается в способности преобразовать пассивное обучение в вовлечённый и более активный процесс для студентов. Это достигается за счет внедрения интерактивной навигации и многоуровневого контента, что позволяет целенаправленно развивать у учащихся аналитические способности, навыки взаимодействия со сложной информацией и умение работать над решением нелинейных задач. [6].

Для успешной интеграции данного формата в учебный процесс преподавателю рекомендуется постепенно усложнять преподаваемый материал, начиная с упрощенных произведений с минимальным количеством гиперссылок, чтобы предотвратить дезориентацию обучающихся, и переходить к более комплексным и содержательным текстам. Ключевая роль педагога при этом смещается в сторону методического сопровождения студентов и курирования цифрового контента, что обеспечивает эффективное и безопасное освоение учебного материала и снижает риски, связанные с техническими сложностями, которые могут возникнуть у студентов.

Интерактивная электронная литература раскрывает свой педагогический потенциал в обучении языку через механизмы активного взаимодействия читателя с произведением. Ключевой особенностью выступает интерактивность, которая трансформирует обучающегося из пассивного реципиента текста в соавтора, который своими решениями непосредственно влияет на развитие сюжета и содержание произведения. Это погружение в динамичную среду, управляемую действиями пользователя, обеспечивает уникальные условия для формирования языковых навыков. В таком контексте работа с материалами приобретает характер не просто получения информации, а глубокого её анализа с целью принятия дальнейшего нарративного решения. Лингвистический аспект обучения реализуется через контекстуальное усвоение информации и естественное применение полученных знаний. Таким образом, интерактивность выступает не просто дополнительным свойством, а центральным дидактическим механизмом, который перестраивает весь процесс языкового освоения, делая его деятельностным и личностно-ориентированным.

Электронные кинетические тексты обладают значительным педагогическим потенциалом в области преподавания иностранного языка. Их дидактическая ценность проистекает из синкретической природы, которая интегрирует вербальный, визуальный и звуковые

компоненты в единое семиотическое целое. В отличие от статичного текста, интерактивные форматы кинетических текстов, такие как анимированные строки, звуковое и визуальное сопровождение трансформируют пассивное чтение в активный процесс декодирования получаемой информации. Для изучающего иностранный язык это предполагает необходимость не просто понимать лексическое значение, но и осмысливать визуальную и звуковую репрезентацию явлений, а также учитывать условия использования каждого элемента в их конкретных контекстах. Подобная деятельность стимулирует развитие навыков анализа и синтеза, а также способствует формированию лингвокультурной компетенции, поскольку студент погружается в сложный набор языковых и визуальных кодов, характерных для иноязычной среды.

Включение электронной литературы в процесс изучения иностранного языка позволяет педагогу трансформировать пассивный процесс изучения языка в его активное усвоение учащимися. Данный формат расширяет дидактический арсенал преподавателя, предлагая новые возможности для организации работы обучающегося – от управления ходом чтения через навигацию по гиперссылкам до анализа взаимосвязи вербальных и невербальных компонентов в мультимодальных произведениях. Практическое применение электронной литературы на занятиях способствует формированию не только языковых, но и метапредметных компетенций, включая цифровую грамотность и навыки работы с информацией, которые высоко ценятся на современном этапе развития рынка труда.

Литература:

1. Кучина С.А. Электронная литература: жанровые, семантические и структурные особенности / С. А. Кучина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 1/2 (43). – С. 119-123.
2. Кучина С.А. Лингвосемиотический анализ электронного художественного текста: автореф. дис. ... доктора филологических наук: 5.9.8. – Москва, 2022. – 47 с.
3. Стройков С.А. Изучение гипертекста и гипертекстуальности в контексте современной лингвистики // Вестник Волжского университета им. ВН Татищева. – 2009. – №. 2. – С. 43-52.
4. Bigelow A. How To Rob A Bank [Electronic resource] // Electronic Literature Collection, ed. By N.K. Hayles, N. Mantfort, S. Rettberg, S. Strickland. – Cambridge, Massachusetts: Electronic Literature Organization, 2006. – URL: <https://www.directory.eliterature.org/individual-work/5475> (accessed 26.11.2025)

5. Jackson S. My Body [Electronic resource] // Electronic Literature Collection, ed. By N.K. Hayles, N. Mantfort, S. Rettberg, S. Strickland. – Cambridge, Massachusetts: Electronic Literature Organization, 2006. – URL: https://collection.eliterature.org/1/works/jackson_my_body_a_wunderkammer/index.html (accessed 26.11.2025)

6. Mokhtari F. Fostering Digital Literacy in Higher Education: Benefits, Challenges and Implications // International Journal of Linguistics, Literature & Translation. – 2023. – Т. 6. – №. 10.

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Л. Д. Зубок, И. В. Барабашёва

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, zubokluisa@gmail.com**

Научный руководитель: Барабашёва И. В., к.п.н., доцент

В статье рассматривается влияние образовательной среды вуза на формирование профессиональной идентичности будущего педагога. Анализируются ключевые компоненты образовательной среды и их влияние на профессиональное самоопределение студентов.

The article examines the impact of the university educational environment on the formation of professional identity in future teachers. Key components of the educational environment and their influence on student's professional self-determination are analyzed.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в условиях стремительных социальных изменений и цифровизации, профессиональная идентичность становится ключевым условием успешности педагога. Именно она обеспечивает внутреннюю устойчивость педагога, мотивацию, способность адаптироваться к требованиям общества и профессиональной нагрузке. Однако возможности образовательной среды вуза (ОСВ) не всегда обеспечивают полноценное развитие профессионально значимых качеств специалиста, что делает изучение механизмов формирования профессиональной идентичности будущих педагогов крайне востребованным [2].

Проблема исследования заключается в том, что несмотря на растущий интерес к феномену идентичности в целом, вопросу о механизмах формирования профессиональной идентичности педагога уделяется мало внимания, как указывают Н.Ф. Гейжан, В.П. Панасюк и Е.П. Ермолаева.

У значительной части студентов педагогических направлений профессиональная идентичность носит диффузный характер: она неустойчива и фрагментарна на уровне личных и профессиональных смыслов [3]. Это затрудняет процесс самоопределения и снижает готовность выпускников к реальной педагогической деятельности. В связи с этим, объектом данного исследования выступает процесс формирования профессиональной идентичности будущего педагога, а предметом – особенности образовательной среды вуза как условие формирования профессиональной идентичности будущего педагога.

Цель данного исследования: выявление уровня сформированности профессиональной идентичности у студентов разных направлений педагогической подготовки и определение, компонентов ОСВ, которые оказывают наибольшее влияние на её становление.

Методы исследования включают анализ научной литературы по вопросам личностной идентичности, культурной и профессиональной идентичности и ОСВ, опрос, методика исследования профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер [6], обобщение полученных результатов.

Для наилучшего понимания структуры профессиональной идентичности важно учитывать ее взаимосвязь с личностной и культурной идентичностью, поскольку профессиональная идентичность формируется на основе ценностных ориентаций, социальных норм и личностных качеств, а также осознания собственной роли в профессиональной деятельности [6]. Культурная идентичность отражает принадлежность человека к определенной культурной или этнической группе, формируется в процессе социализации и определяет систему ценностей и норм поведения [4]. Личностная идентичность проявляется во внутренней целостности человека, осознании собственной уникальности, предпочтений и возможностей [4]. Таким образом, профессиональная идентичность – это осознание своей роли в профессиональной деятельности, принятие ценностей профессии и готовность к ответственности за результаты труда [6].

Возвращаясь к проблеме исследования, стоит отметить, что идентичность формируется не изолированно, а под влиянием общественных ожиданий, что напрямую связывает ее с профессиональным самоопределением личности [3]. Будущему учителю для удовлетворения потребности в профессиональном становлении предоставляется помощь в приобретении знаний, умений, и навыков, а также возможность получать и использовать информацию, тогда как требования к личности и ее профессиональной готовности как специалиста формируются сложнее и не всегда могут быть обеспечены образовательной средой [5].

ОСВ является тем пространством, где происходит профессиональное становление личности, кроме того, высшее учебное заведение выступает как специфическая образовательная среда, оказывающая культуротворческое воздействие на личность обучающегося [5]. Поэтому, важно рассматривать ОСВ как комплекс взаимосвязанных компонентов: мотивационного, психологического, образовательного, методического и пространственного [7], каждый из которых вносит вклад в формирование профессиональной идентичности.

Эффективность ОСВ в контексте формирования профессиональной идентичности можно оценивать по следующим критериям: методическая поддержка и сопровождение учебной и практической деятельности студентов, включая наставничество; социальное взаимодействие с преподавателями и учащимися, а также организационные и пространственные условия, создающие комфортную среду для продуктивного обучения [8],[9].

Особое значение в процессе формирования профессиональной идентичности студентов играет сам преподаватель. Являясь центром взаимодействия с обучающимися, он служит примером профессионального поведения и нравственно-этических ориентиров [1].

Для того чтобы определить, какие элементы ОСВ в наибольшей степени влияют на формирование профессиональной идентичности, необходимо оценить ее текущий уровень сформированности у студентов. С этой целью мы обратились к «Методике исследования профессиональной идентичности» Л.Б. Шнейдер, которая даёт возможность диагностировать статус профессиональной идентичности (сформированная – осознанный выбор профессионального пути, мораторий – активный поиск и исследование вариантов, диффузная – нет профессиональных целей и планов, навязанная – выбор профессии сделан под влиянием авторитетов) [6], что позволяет судить об уровне самоопределения и зрелости профессиональных установок.

В рамках настоящего исследования изучение особенностей профессиональной идентичности студентов осуществлялось с использованием данной методики, что помогло нам сопоставить показатели будущих педагогов. В исследовании приняли участие студенты четвертого курса направления «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» НГТУ НЭТИ (17 чел.) и студенты четвертого курса направления «Иностранный (английский) язык и цифровые технологии в обучении иностранным языкам» НГПУ (15 чел.).

Анализ данных показал, что среди студентов-методистов сформированная профессиональная идентичность составила лишь 28,3%

общей структуры профессионального самоопределения, статус моратория – 34,8%, неопределенная профессиональная идентичность – 22,6%, а навязанная – 14,3%.

Диагностика студентов направления «Иностранный язык и цифровые технологии» показала более высокую степень сформированности профессиональной идентичности: 42,7% студентов продемонстрировали устойчивое профессиональное самоопределение, показатель моратория составил 30,5%, неопределенная идентичность – 15,4%, навязанная – 11,4% (Рисунок 1).

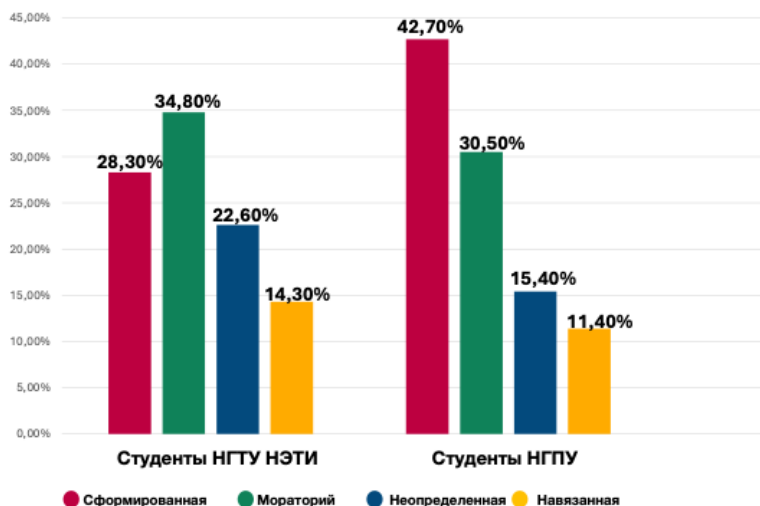


Рис.1 – Уровень сформированности профессиональной идентичности респондентов.

Мы предполагаем, что различия могут быть связаны с возможностями ОСВ. Важно отметить, что диагностика студентов НГТУ НЭТИ проводилась перед тем, как они приступили к производственной практике в школах, то есть большинство респондентов еще не имело педагогического опыта в учебных заведениях. В то время как студенты педагогического вуза на момент исследования уже дважды участвовали в учебной и производственной практике.

Таким образом, мы выяснили, что ОСВ существенно влияет на формирование профессиональной идентичности будущего педагога, а

уровень ее сформированности во многом связан с количеством практической подготовкой студентов.

В дальнейшем планируется проанализировать образовательные среды разных вузов и выявить условия, способствующие становлению профессиональной идентичности будущих педагогов.

Литература:

1. Барабашёва И. В. Деонтологический аспект профессионального становления педагога // Преподаватель высшей школы в XXI веке : материалы 21 междунар. науч.-практ. конф., Ростов-на-Дону, 17–18 мая 2024 г. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУПС, 2024. – Сб. 21. – С. 47–55.
2. Бедерханова В. П. Образовательная среда вуза как фактор личностно-профессионального становления педагога: материалы межрегиональной научно-практической конференции 14-15 марта 2001 г. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2001. – 336 с
3. Громова Е.М., Беркутова Д.И., Горшкова Т.А. Становление профессиональной идентичности современного профессионала: монография. – Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2020. – 124 с.
4. Семененко И.С., Лапкин В.В., Морозова Е.В. Идентичность: личность, общество, политика. Новые контуры исследовательского поля – Москва: ООО «Издательство «Весь Мир», 2023. – 512 с.
5. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессиональной идентичности // Сибирский психологический журнал. – 2006. – № 24. – С. 53-58.
6. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учеб. Пособие – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004. – 599 с.
7. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
8. Beijard D, Verloop N, Vermunt JD. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. / Teach Teach Educ. – 2000. – 749 p.
9. Vähäsantanen K. Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. / Teach TeachEduc. – 2015. – 12 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧАТ-БОТОВ В КАЧЕСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Ю. Е. Зяблицкая

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, yuliya.zyabliczkaya@gmail.com
Научный руководитель: Гричин С. В., д.фил.н., доцент**

В статье рассматривается проблематика внедрения чат-ботов в образовательный процесс для формирования письменных навыков у студентов-лингвистов, а также анализ заданий, созданных с использованием искусственного интеллекта и их педагогический потенциал.

The article discusses the problems of introducing chatbots into the educational process for the formation of writing skills among students of linguistics, as well as the analysis of tasks created using artificial intelligence and their pedagogical potential.

Цифровизация современного образования способствует внедрению новых технологий в образовательный процесс, что порождает вопросы о том, как грамотно использовать эти инструменты в обучении.

Появление Искусственного интеллекта (ИИ) совершило революцию всех сфер жизни общества, сместив фокус с запоминания на поиск и мгновенное использование полученной информации. Таким образом, важность развития hard-skills (жесткие навыки) уступило развитию soft-skills (мягкие навыки). Узкопрофессиональные навыки имеют тенденцию к быстрому устареванию в то время, как развитие креативности, критического мышления и адаптивности получило большую ценность в быстроменяющемся мире, требующим от современных студентов непрерывного обучения (life-long learning).

Внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс порождает полярные мнения в научном сообществе. В то время как одни ученые считают, что ИИ и чат-боты способствуют персонализации учебного процесса и делают его более доступным [6], другие обеспокоены этической стороной вопроса и негативным влиянием на формирование необходимых компетенций у студентов [1].

Однако прогресс неизбежен, поэтому преподавателям и студентам не остается других вариантов, как искать грамотные пути внедрения новых технологий в образовательный процесс.

В контексте данной работы рассматривается обучение студентов-лингвистов навыкам письменной речи с использованием чат-ботов.

Согласно Н.Д. Гальсковой, «письмо – продуктивная аналитико-синтетическая деятельность, связанная с порождением и фиксацией письменного текста» [2]. Формирование навыков письма у учащихся считается самым трудным процессом в усвоение второго языка, так как требует не только знание необходимых лексических единиц и грамматических конструкций, но и владение навыками построения связного текста.

Согласно Е.В. Мусницкой и О.И. Москальской, текст как продукт письма должен обладать следующими особенностями:

- 1) композиционно-структурной завершенностью и логико-смысловой структурой;
- 2) единством начала, центрального коммуникативного блока и заключительной части;
- 3) соотносительностью заголовка с содержанием;
- 4) индуктивной или дедуктивной формой изложения, которая облегчает вероятностное прогнозирование самого пишущего и реципиента;
- 5) предметным содержанием;
- 6) коммуникативными качествами;
- 7) монообъектными или полиобъектными связями [3], [4].

Письмо является медленным процессом, позволяющим обдумать написанное и, по необходимости, перефразировать или отредактировать полученный текст. Формирование данного навыка требует контроля со стороны преподавателя, особенно в вопросе формы и содержания. Во время обучения навыкам письма задействуются разные навыки, полученные в рамках усвоения второго языка, и, в зависимости от темы занятия, отрабатываются разные аспекты, среди которых беглость письма или точность. Искусственный интеллект в данном случае может выступать в качестве помощника преподавателя в проверке работ, а также создавать методические материалы, которые фокусируются на определенном аспекте.

Целью данной работы является анализ заданий, сгенерированных чат-ботом Chat-GPT и оценка сильных и слабых сторон использования ИИ для создания учебных материалов для формирования навыков письма.

Например, на запрос «придумай задание для студентов-лингвистов на формирование навыков письма по теме экология» Chat-GPT предложил следующее задание.

«Написание статьи для блога

Тема: «10 Simple Ways to Live More Sustainably»

Инструкция:

Вы – автор студенческого эко-блога. Напишите короткую статью (150-180 слов) с советами, как уменьшить негативное влияние на окружающую среду.

Структура:

Заголовок и вступление (заинтересовать читателя)

3–5 практических советов с пояснением

Заключение с призывом к действию

Обратите внимание: используйте императивы (Turn off the lights, Choose reusable bags), модальные глаголы (should, can, must), и лексику по теме (recycle, conserve, eco-friendly, reduce waste, carbon footprint)».

Проанализировав данное задание, можно сделать вывод, что оно соответствует теме, а также подходит под уровень студентов-лингвистов – «B2-C1». Инструкция к заданию четкая и понятная, присутствуют лексические и грамматические подсказки. Само задание имеет коммуникативную направленность и моделирует реальную ситуацию, что способствует формированию критического мышления у студентов, так как им предстоит осознать проблему, предложить решения и аргументировать свой выбор. Таким образом, с точки зрения педагогики, задание полностью соответствует современным методикам и вполне может быть использовано.

Однако стоит отметить, что хоть ИИ и способен генерировать персонализированные задания под любой уровень, ИИ лишен педагогической интуиции и не может предугадать, насколько посильным окажется задание для определенной группы студентов. Задания, созданные при помощи чат-ботов, не учитывают дефициты конкретных студентов, а предлагают более генерализированные варианты.

Таким образом, на данном этапе исследования можно сделать вывод, что ИИ может выступать как вспомогательный инструмент для создания учебных материалов, но только под четким руководством преподавателя, который осведомлен о нуждах своих студентов.

Литература:

1. Верещагина М. В., Течиера В. З. К проблеме обезличенного общения в формате дистанционного обучения студентов высшей школы // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 12. – С. 210–214.

2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. – М.: «Издательский центр Академия», 2006. – 336 с.

3. Мантуленко В. В., Мантуленко А. В. Искусственный интеллект в образовании: противоречия в использовании [Электронный ресурс] //

Концепт: электронный науч.-метод. журн. – № 6 – 2024. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-protivorechiya-v-ispolzovanii> (дата обращения: 12.11.2025). – doi: 10.24412/2304-120X-2024-11092

4. Москальская О. И. Грамматика текста: пособие для студентов пед. ин-тов – М.: Высшая школа, 1981. – 183 с.

5. Мусницкая Е. В., Обучение письму: текст лекций – М.: [б.и.], 1983.

6. Пшихачева А. А. Возможности использования искусственного интеллекта в практике высшего образования [Электронный ресурс] // Общество: социология, психология, педагогика – № 4. – 2023. – С. 137–141. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-iskusstvennogo-intellekta-v-praktike-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 12.11.2025).

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Я. А. Иванов

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, 13yanaivn15@gmail.com**

Научный руководитель: Мелёхина Е. А. канд. пед. наук, доцент

Статья посвящена исследованию процессов цифровизации обучения иностранному языку в средней школе. Рассматриваются роль и возможности ИКТ в современном образовательном процессе, анализируются результаты опроса учителей и учащихся о применении цифровых ресурсов. Показано, что использование цифровых платформ способствует развитию мотивации, самостоятельности и коммуникативных компетенций учащихся, однако требует методической адаптации и совершенствования цифровой грамотности педагогов.

The article is devoted to the study of the processes of digitalization of foreign language teaching in secondary schools. The role and potential of ICT in the modern educational process are considered, and the results of a survey of teachers and students on the use of digital resources are analyzed. It is shown that the use of digital platforms contributes to the development of students' motivation, independence, and communicative competencies, but requires methodological adaptation and improvement of teachers' digital literacy.

Актуальность исследования обусловлена общим направлением развития современной методики преподавания иностранных языков, которая ориентирована на интеграцию ИКТ-средств – интерактивных

платформ, мультимедийных ресурсов, электронных учебников, онлайн-курсов – в процесс обучения. Это соответствует современным научным представлениям о формировании коммуникативной компетенции в условиях цифровой образовательной среды. Информационные технологии существенно расширяют дидактические возможности урока, повышают мотивацию учащихся, облегчают индивидуализацию обучения и позволяют выстроить процесс овладения иностранным языком в соответствии с запросами современного общества и цифрового поколения школьников.

Цифровизация обучения представляет собой процесс целенаправленного внедрения информационных технологий в образовательную практику, включающий использование цифровых инструментов и платформ для организации, реализации и анализа учебного процесса [4]. В современной системе образования информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) прочно интегрированы в образовательную среду и стали неотъемлемой частью учебного процесса [2]. Они способствуют реализации принципов коммуникативного, деятельностного и лично-ориентированного подходов, закреплённых в методических концепциях и ФГОС.

Информационные технологии занимают значимое место в системе обучения иностранным языкам, так как обеспечивают условия для повышения эффективности образовательного процесса и расширяют дидактические возможности учителя. Применение цифровых платформ и мультимедийных ресурсов обеспечивает формирование всех видов речевой деятельности, повышение мотивации и вовлеченности учащихся, что соответствует психолого-педагогическим закономерностям усвоения иностранного языка [1]. Использование электронных тренажёров, адаптивных программ и автоматизированных форм контроля позволяет учитывать уровень подготовки и темп работы обучающихся, предоставляя им возможность самостоятельной коррекции результатов и отслеживания динамики обучения [5].

В ходе практической части исследования был проведён опрос среди 25 учащихся 8-х классов и 10 учителей английского языка. Цель опроса заключалась в определении степени вовлечённости участников образовательного процесса в использование цифровых ресурсов и выявлении их отношения к современным технологиям обучения иностранным языкам. Результаты показали, что цифровые технологии прочно вошли в учебный процесс: среди учащихся 96% отметили использование образовательных платформ («Учи.ру», SkySmart, Vznaniya), 80% – виртуальных классов (Zoom, Google Classroom), 72% – мобильных приложений для изучения слов и грамматики (Duolingo,

Quizlet). Около 28% школьников пользуются онлайн-курсами, а 44% отметили, что дополнительно смотрят обучающие видеоролики на YouTube и применяют онлайн-тренажёры для подготовки к экзаменам.

Преподаватели также активно применяют цифровые средства. Все 10 учителей (100%) используют образовательные платформы для контроля и проверки знаний (Wordwall, LearningApps, ЯКласс, Учи.ру), 80% – инструменты для организации занятий и коммуникации (Zoom, Google Classroom, Padlet), 70% – ресурсы для работы с лексикой (Quizlet), 60% – мультимедийные материалы (видео с YouTube, РЭШ). Средняя оценка полезности цифровых технологий составила 4,2 балла у учащихся и 4,4 у педагогов, что отражает высокий уровень удовлетворённости обеих групп качеством цифрового обучения и его результатами.

Наиболее распространённой проблемой для школьников стали технические трудности (76%) и отвлекающие факторы (44%), а для учителей – дефицит времени на подготовку интерактивных заданий (90%) и необходимость осваивать новые платформы. Обе группы упоминали усталость от длительной работы за экраном, что свидетельствует о необходимости внедрения здоровьесберегающих подходов и сочетания цифровых и традиционных методов обучения.

Результаты исследования показали, что цифровые технологии являются неотъемлемым элементом современного образовательного процесса, однако требуют системного подхода к их внедрению, методического сопровождения и постоянного совершенствования профессиональных компетенций педагогов. Использование таких платформ, как LearningApps, Wordwall, Quizlet, SkySmart, Duolingo, а также систем дистанционного обучения (Google Classroom, Zoom, РЭШ), делает уроки более интерактивными, способствует развитию всех видов речевой деятельности и формированию устойчивой учебной мотивации [3].

Эффективность цифровизации определяется грамотной методической интеграцией цифровых средств в структуру урока, а также уровнем цифровой компетентности педагогов. В целом, полученные результаты подтверждают, что применение цифровых технологий способствует развитию самостоятельности, коммуникативной активности и познавательного интереса учащихся, а также формированию ключевых компетенций XXI века – цифровой грамотности, критического мышления и способности к самообучению.

Литература:

1. Агоева М.М. О роли информационных технологий при обучении иностранному языку // Экономика и социум. – 2024. – №1 (116). – С. 705-708.
2. Акай О.М., Щербакова И.В., Царевская И.В. Интернет-технологии в процессе межкультурной коммуникации и обучения иностранному языку // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 1 (30). – С. 141-144.
3. Жанбуршина А.Е. Применение ИКТ (информационно-коммуникационных технологий) в обучении иностранным языкам / А.Е.Жанбуршина, А.А.Кайбарова // Актуальные исследования. – 2024. – № 39(221). – С. 68-70.
4. Писаренко В.И. Новые информационные технологии обучения иностранным языкам // Открытое образование. – 2010. – №4. – С 54-63.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2002. – 224 с.

**РЕФЛЕКСИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Д. Д. Калужина

**Новосибирский государственный технический университет
г. Новосибирск, daria2002tfs@mail.ru**

Научный руководитель: Казачихина И. А., к.фил.н.

Статья посвящена проблеме формирования профессионально-ценностной ориентации будущих учителей иностранных языков посредством развития рефлексивных умений. Рефлексия рассматривается как ключевой компонент профессионального становления педагога, позволяющий осознавать собственные действия, анализировать педагогические ситуации, осмысливать личностные ценности и соотносить их с профессиональными требованиями.

This article examines the role of reflection in shaping the professional and value-based orientation of future foreign language teachers. Reflection is viewed as an essential mechanism of teacher professional development, enabling learners to analyze their pedagogical activity, evaluate decision-making processes, and understand their professional beliefs and values.

Актуальность темы подтверждается исследованиями, в которых подчеркивается возрастающая роль рефлексивной компетентности как основы профессионального роста учителя, его способности к

саморазвитию, критическому мышлению и осознанному выбору педагогических средств и целей. Формирование профессионально-ценностной ориентации будущего учителя невозможно без развитых рефлексивных умений, поскольку именно через рефлексивную деятельность студент приходит к пониманию смысла профессии, её значимости и социального предназначения.

Рефлексия в педагогике трактуется как способность личности к осознанию оснований собственных действий, анализу успешности и неуспешности профессиональных стратегий, умению корректировать деятельность на основе полученного опыта [3, 5]. В структуре профессиональной культуры учителя рефлексия занимает значимое место, поскольку формирует умение прогнозировать результаты своей деятельности, учитывать индивидуальные особенности обучающихся, а также вырабатывать собственную педагогическую позицию. Рефлексию можно также рассматривать как одно из средств профессионального становления студента-будущего учителя: при условии непрерывности применения рефлексии во время обучения в вузе «непрерывно актуализируются концептуальные схемы-трансформаторы приобретенного опыта в эмпирический на разных этапах обучения», – что способствует профессиональному становлению будущего учителя [6].

Профессионально-ценностная ориентация представляет собой систему профессиональных мотивов, установок, ценностей и смыслов, определяющих выбор педагогических методов, отношение к учащимся и к самой профессии. Исследователи выделяют такие ценностные группы, как *гуманистические, коммуникативные, культуроведческие*, а также *ценности саморазвития и профессионального совершенствования* [1, 6]. Формирование этой системы невозможно без глубокого самоанализа, сопоставления собственных представлений об идеальном учителе с реальными требованиями профессиональной среды.

В данной работе выделяются следующие функции рефлексии в процессе формирования профессионально-ценностной ориентации будущего учителя иностранных языков [2]:

- **ценностно-смысловая** — позволяет выявить личные мотивы и цели обучения, определить свою педагогическую миссию;
- **регулятивная** — обеспечивает контроль, анализ и корректировку профессиональных действий;
- **развивающая** — способствует личностному и профессиональному росту, повышению уровня осознанности;

- **коммуникативная** — помогает выстраивать взаимодействие с учащимися, коллегами, родителями на основе анализа собственного поведения и обратной связи.

Особое значение рефлексия приобретает в подготовке будущих учителей иностранных языков, где важны не только предметные знания, но и умение строить межкультурное общение, проявлять толерантность, эмпатию, учитывать культурные особенности обучающихся. Осознанность профессиональных ценностей помогает педагогу выстраивать образовательный процесс таким образом, чтобы поддерживать учащихся, создавать благоприятный психологический климат, стимулировать развитие критического мышления и коммуникативных умений.

В практическую подготовку будущих учителей иностранных языков могут быть включены следующие задания, направленные на развитие рефлексивных навыков:

- анализ педагогических ситуаций и микропреподавание с последующей самооценкой;

- ведение рефлексивного дневника;
- написание эссе «Мои профессиональные ценности»;
- обсуждение профессионально-этических дилемм;
- участие в тренингах профессионального самоопределения;
- взаимное оценивание уроков и обсуждение их качества.

Такие практики позволяют студентам сопоставить свои представления о профессии с реальными требованиями образовательной среды, осуществить анализ собственных действий и сформировать устойчивые профессиональные ценности.

Для выявления уровня сформированности рефлексивных умений и профессионально-ценностных ориентиров будущих учителей иностранного языка была проведена экспериментальная работа на основе анализа тринадцати письменных рефлексий студентов 3 курса направления 45.03.02 Лингвистика, обучающихся на профиле «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». Рефлексии представляют собой тексты в свободной форме, в которых обучающиеся описывают собственный опыт подготовки к экзаменам, самоорганизацию, трудности, личные стратегии и профессиональные выводы. До выполнения этого задания, они уже получили первичный опыт проведения рефлексии, которому предшествовала определенная подготовка, а именно: 1) прочтение статьи, знакомившей с тем, что такое рефлексия, ее значение в профессиональном развитии педагога; 2) знакомство со схемами для проведения рефлексии; 3) применение схемы для рефлексии по выбору и проведение рефлексии на собственную

учебную деятельность в процессе изучения дисциплины «Методика преподавания иностранных языков».

Анализ полученного материала показал наличие нескольких общих тенденций, отражающих уровень развития рефлексивных навыков.

1. Осознание собственных затруднений и способов их преодоления.

Почти во всех работах студенты подробно описывают сложности, с которыми столкнулись: *нехватка времени, тревожность, неумение планировать, отсутствие системы в учебе*. Большинство авторов предлагают конкретные способы решения этих проблем: *составление индивидуального графика подготовки, работа с тревогой, распределение материала на логические блоки, использование техники повторения, опора на различные способы фиксации информации*, – что свидетельствует о сформированности регулятивной функции рефлексии, позволяющей корректировать учебные действия и осознанно управлять собственным образовательным процессом.

2. Развитие навыков самоорганизации и самоконтроля.

Студенты отмечают динамику изменений: *«стала начинать подготовку раньше», «поняла, что мне нужно повторять темы блоками», «научилась распределять нагрузку»*. Таким образом, рефлексивная деятельность способствует формированию профессионально значимых качеств — ответственности, дисциплины, академической автономии.

3. Эмоциональная рефлексия как основа профессионального самопознания.

Во многих работах упоминаются переживания, возникавшие в ходе подготовки: страх, растерянность, сомнения, фрустрация, а затем облегчение, уверенность, чувство гордости за собственные усилия. Студенты анализируют причины этих состояний и описывают способы эмоциональной саморегуляции. Данные указывают на развитие эмоционально-ценностного компонента педагогической рефлексии, который является важной частью профессиональной готовности будущего учителя.

4. Зарождающаяся профессионально-ценностная ориентация.

Несмотря на то, что рефлексии направлены на учебный опыт, в них часто встречаются высказывания о профессиональной мотивации: *желание освоить предмет глубже, стремление стать компетентным специалистом, понимание важности постоянного развития, ориентация на качество собственной работы*. Данные свидетельствуют, что учебная рефлексия уже превращается в осмысление профессиональной роли, а значит, формирует ценностное отношение к педагогической деятельности.

5. Разная степень глубины рефлексии.

Студентов условно можно разделить на две группы:

- те, кто описывает события поверхностно: что делал → что получилось;
- те, кто анализирует причинно-следственные связи: почему было сложно → что изменилось → как это повлияет на будущее обучение и профессиональное становление.

Вторая группа демонстрирует более высокий уровень рефлексивных умений, который при дальнейшем развитии может стать средством развития современного педагога как профессионала.

Таким образом, анализ студенческих рефлексий показывает, что развитие рефлексивных умений является значимым условием формирования профессионально-ценностной ориентации будущих учителей иностранных языков. Студенты, обладающие более высоким уровнем рефлексивности, осознаннее подходят к учебной деятельности, выявляют причины трудностей, выстраивают индивидуальные стратегии саморазвития и проявляют сформированные профессиональные мотивы, – что является подтверждением формирования профессионально-ценностной ориентации будущих учителей иностранных языков.

Литература:

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие / под общ. ред. Е. В. Бондаревской. – Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. – 560 с.
2. Гуреева А.В., Хитрова И.В. Методическая рефлексия в профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка // Преподаватель XXI век. – 2024. – № 3–1. – [Электронный ресурс]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-refleksiya-v-professionalnoy-podgotovke-buduschih-uchiteley-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 15.11.2025).
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. — Москва: Знание, 1996. [Электронный ресурс]. – URL: <https://p-lib.ru/pedagogika/markova-psihologiya-professionalizma/index.html> (дата обращения: 15.11.2025).
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Ч. 1. –288 с.
6. Схема «Рефлексивная модель профессионального становления студента-будущего учителя иностранного языка»: патент RU 138147

Российская Федерация / И. А. Казачихина; заявитель и патентообладатель Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования «Новосиб. гос. техн. ун-т». – № 2022505110; опубл. 24.08.2023.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО). Уровень бакалавриата. Направление 45.03.02 Лингвистика Утв. приказом Минобрнауки России от 12.08.2020 г. N 969 — [Электронный ресурс]. — URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf (дата обращения: 15.11.2025).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОГРУЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ–РЕГИОНОВЕДОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ СРЕДУ

И. А. Карлин

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, wadfurd@gmail.com**

Научный руководитель: Проскурина А. В., д.фил.н., доцент

В статье рассматриваются методы и преимущества использования цифровых симуляций, таких как модель ООН на английском языке, для формирования у студентов–регионоведов практических навыков профессиональной коммуникации и дипломатической лексики в условиях, максимально приближенных к реальным.

The article discusses the methods and advantages of using digital simulations, such as the UN model in English, to develop practical skills of professional communication and diplomatic vocabulary among students of regional studies in conditions as close as possible to real ones.

В условиях цифровой трансформации всех сфер общественной жизни, включая дипломатию и международные отношения, перед высшим образованием стоит актуальная задача не только передачи знаний, но и создания иммерсивной среды, в которой студенты смогут получить представление о своей будущей профессии. Для таких областей, как «Зарубежное регионоведение», где английский язык является не объектом изучения, а рабочим инструментом анализа, коммуникации и воздействия, эта задача становится особенно важной. Традиционные методы обучения, ориентированные на усвоение лексики и грамматических конструкций в отрыве от контекста, недостаточны для формирования подлинной профессиональной компетентности. Выходом

из сложившейся ситуации является интеграция в образовательный процесс сложных, многоуровневых цифровых симуляций, наиболее ярким примером которых является модель ООН. [2] Однако их ценность заключается не в самом факте использования цифровых платформ, а в том, как эти технологии позволяют будущим регионоведам развить способность эффективно использовать языковые способности для решения конкретных задач в рамках международного диалога. [4]

Цифровая симуляция заседания ООН становится особым цифровым испытательным полигоном, где язык усваивается в силу практической необходимости. Студент сталкивается не с абстрактным текстом из учебника, а с реальной задачей: ему нужно отстоять интересы конкретной страны, присоединиться к коалиции и разрешить международный кризис. [1] На этом этапе иностранный язык превращается из обычного навыка в инструмент для достижения цели. Процесс начинается на этапе подготовки, когда студенты погружаются в цифровое информационное пространство. Они работают с базами данных ООН, анализируют текущие новостные потоки на английском языке и изучают позиции стран по тому или иному вопросу через официальные веб-сайты правительств и представительств. Они могут столкнуться с такими терминами, как «sovereignty», «multilateral diplomacy», «humanitarian intervention», которые, в свою очередь, перестают быть просто списком слов для запоминания. Они становятся настоящим инструментом, с помощью которого студент–регионовед постигает сложную реальность международных отношений. [6]

Само моделирование, проводимое с использованием набора цифровых инструментов, создает уникальную среду для отработки всего спектра коммуникативных навыков. Платформы видеосвязи, такие как Яндекс Телемост, становятся виртуальным залом заседаний, где отрабатываются формальные навыки публичных выступлений. Здесь студент учится не просто говорить по-английски, но и говорить как дипломат: использовать устойчивые формулы типа «My delegation would like to draw the attention of this assembly to...» или «We firmly believe that...», соблюдать процедурный этикет, вносить предложения и отвечать на нападки оппонентов. [3] Это формирует мышечную память для использования аутентичной дипломатической лексики в строго определенном контексте. Кульминацией этого процесса является совместная работа над письменным проектом резолюции. Это помогает превратить индивидуальное задание из академического упражнения в некий акт коллективной работы. [7] Студенты учатся оперировать строго иерархическим словарем документов ООН, от серьезных глаголов «demands» и «decides» до более мягких «encourages» и «takes note of». [5]

Каждое слово, каждая запятая в таком документе становится предметом обсуждения, и именно в таких спорах, когда вам нужно аргументировать свою правку и убедить других, происходит наиболее глубокое и осознанное усвоение профессионального языка. Цифровое моделирование органично связывает все виды речевой деятельности в единый узел: аудирование (умение слушать речь других), говорение (самостоятельная речь), чтение (анализ документов) и письмо (внесение изменений и ведение переговоров). [8]

Завершающим, рефлексивным этапом является анализ проделанной работы. Запись видеосеансов позволяет студенту и преподавателю взглянуть на свои выступления со стороны, проанализировать не только лингвистические, но и невербальные ошибки, а также убедительность аргументации. Анкеты с цифровой обратной связью помогают структурировать впечатления и определить области роста. В результате, проходя через этот многоуровневый цифровой опыт, студент-регионовед формирует целостную профессиональную идентичность, приобретая способность мыслить, аргументировать и действовать в международной среде, используя английский язык как естественный и мощный инструмент влияния.

Благодаря использованию таких цифровых моделей студенты направления «Зарубежное регионоведение» получают возможность использовать свои навыки английского языка на практике. Изучая различные документы для подготовки выступлений, студенты могут запоминать новые для них слова и выражения, которые связаны с международными отношениями. Это не может не развивать их навыки, и при этом погружает их в среду рабочих переговоров.

Литература:

1. Федорова И.А. Использование интернет-ресурсов в самостоятельной работе студентов технических специальностей по иностранному языку // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 2. – С. 45–48.
2. Шишков Ю.А., Козодаев М.А. Модель ООН: руководство для будущих дипломатов. – М.: Аспект Пресс, 2021. – 168 с.
3. Jones Ch., O'Brien P. Global Diplomacy: An Introduction to Theory and Practice. – L., 2021. – 288 p.
4. Kappeler M. Model United Nations – A Practical Guide. – Springer, 2022. – 213 p. [Electronic resource]. – URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-14229-2> (accessed: 23.11.2025).

5. Muldoon J.P. The New Dynamics of Multilateralism: Diplomacy, International Organizations, and Global Governance. – NY., 2019. – 342 p.
6. Petrovskaya A.I. Digital Simulations in Higher Education: Theory and Practice. – Academic Press, 2023. – 195 p.
7. Roberts J. The Language of International Relations: A Comprehensive Guide. – Oxford University Press, 2020. – 310 p.
8. Smith P., Gonzalez M. Technology–Enhanced Language Learning in Professional Contexts // Modern Educational Technology Review. – 2023. – Vol. 15. – No. 2. – p. 45–62. [Electronic resource]. - URL: <https://www.metr-journal.org/articles/2023/vol15/45–62> (accessed: 23.11.2025).

ВВОДНАЯ ЧАСТЬ УРОКА “LEAD-IN” КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Е. В. Коваленко

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, kovalenk0katy@yandex.ru

Научный руководитель: Повелл А. А.

В статье автор рассматривает понятие стадии «Lead-in» как вводной части урока по иностранному языку; приводит результаты опроса учащихся 6-х классов относительно основных трудностей, с которыми они сталкиваются при формировании предметных результатов на уроке английского языка. На основании проведенного анализа результатов опроса и теоретических положений, автором высказывается предположение относительно потенциала вводной части урока для формирования предметных результатов на уроках по иностранному языку.

In the article the author considers the «Lead-in» stage as an introductory part of a foreign language lesson; the author presents the results of the survey of 6th-grade students on the main difficulties they face in achieving subject-specific learning outcomes in English lessons. Based on the analysis of the survey results and theoretical principles, the author suggests the potential of the introductory part of a lesson for developing subject-specific learning outcomes in foreign language classes.

Современный мир характеризуется непрерывным развитием, создавая для людей новые возможности и оказывая существенное влияние на все сферы человеческой жизни, включая образование. В таких условиях, обучение иностранному языку обретает новые возможности для формирования и совершенствования навыков и умений

обучающихся. Однако одновременно с положительными изменениями педагог по-прежнему сталкивается с определенными проблемами, такими как: недостаточное количество учебных часов, недостаточный уровень практики общения, низкая мотивация у учеников и т.д.

Актуальность данного исследования состоит в том, что несмотря на трудности, с которыми педагог продолжает сталкиваться в процессе преподавания, достижение предметных результатов остается неотъемлемой частью обучения иностранному языку. Данный тезис, в свою очередь, ставит вопрос о том, какие ресурсы и инструменты стоит использовать для достижения учебных целей, а также как закреплять полученные ранее знания.

Объектом данного исследования является процесс формирования предметных результатов на уроках английского языка в основной школе; предметом исследования – вводная часть урока «Lead-in», как средство формирования предметных результатов.

Цель – выявить основные трудности при формировании предметных результатов у учащихся 6-х на уроках английского языка и оценить потенциал вводной части урока для формирования предметных результатов.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования, в контексте изучения предметной области “Иностранные языки”, предметные результаты должны отражать: формирование дружелюбного и толерантного отношения к культуре других стран; создание основы для дальнейшего интереса к изучению ИЯ и достижение (допорогового уровня) иноязычной коммуникативной компетенции [4].

В Федеральной рабочей программе основного общего образования также указаны предметные результаты, которые ориентированы на применение знаний как в учебных ситуациях, так и реальных жизненных условиях (далее – ФОП ООО). В ФОП ООО указано, что ученики к концу обучения в 6 классе должны: владеть основными видами речевой деятельности; владеть фонетическими навыками; распознавать в устной и письменной речи 800 лексических единиц и правильно употреблять 750 лексических единиц; понимать особенности простых и сложных предложений; владеть социокультурными знаниями и умениями [5].

При этом, “иноязычная коммуникативная компетенция” (ИКК) рассматривается нами, как способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка [1].

Безусловно учитель является неотъемлемой частью образовательного процесса, т.к. именно он планирует и реализует урок. Несмотря на многообразие моделей и подходов для проведения урока по иностранному языку, его структура, как правило, включает себя вводный этап «Lead-in» / «Warm-up». Начало урока имеет решающее значение. «Lead-ins» – это часть единого потока, связанного с основной темой урока, то есть вводное задание, которое ведет к теме урока. «Warmers» отличаются тем, что обычно автономны и не вписываются в основной поток урока. Их цель – скорее сплочение группы, чем языковая практика [6].

«Lead-in» – это варианты экспозиции как вступительной части, введение к последующей работе на иностранном языке. Его задача – заинтересовать учеников в содержании урока, предстоящего задания, теста или актуализировать знания и речевой опыт. Важно упомянуть, что другой важной задачей является снятие языковых и внеязыковых трудностей. «Lead-in activities» могут быть представлены в виде фоновой информации, вопросов для предварительного обсуждения темы, “мозгового штурма”, языковой и контекстной догадки и т.д. Данная экспозиция – это логический переход от одного этапа к другому [3].

В рамках данного исследования нами был проведен опрос среди 26 (12 человек – мальчиков; 14 человек – девочек) учащихся 6-х классов «Гимназии № 14» города Новосибирск. Важно упомянуть, что в опросе участвовали обучающиеся из гендерных классов. Результаты опроса показали, что в начале урока 64,3% девочек чувствуют себя уставшими после предыдущего урока, однако 21% испытывают интерес к занятию. В классе мальчиков 70% ощущают себя уставшими, однако 50% учеников проявляют интерес к уроку. Касательно привычной для них формы организации начала урока, 93% девочек и 70% мальчиков отметили, что первые 5-7 минут отводятся на организационные моменты, но также 40-50% учеников отметили, что иногда они приступают к изучению новой темы. При ответе на вопрос “Какое начало урока помогает тебе лучше настроиться на изучение английского языка?” девочки выбрали: спокойное и краткое (приветствие, сообщение темы урока) – 64,3%, в то время как 36% считают, что работа с картинками и комиксом помогает лучше настроиться на урок, а 21% учеников выбрали активную форму проведения. Более частым ответом среди мальчиков на данный вопрос была работа с картинкой (50%), в то время как 42% учеников отметили, что спокойное начало урока лучше помогает им подготовиться к уроку. Аналогичные результаты мы получили на вопрос о том, какое начало урока для вас является более интересным. Помимо вопросов относительно привычных или более предпочтительных форм

нам важно было узнать о предметных результатах обучающихся и как они самостоятельно оценивают свои знания. В классе мальчиков 50% учеников отметили, что смогут рассказать краткую информацию о себе; помимо этого, 42% легко могут рассказать о себе, а 8% знают только отдельные слова. Схожие ответы дали девочки: 50% – могут легко рассказать о себе; 36% – могут кратко ответить про себя; 14% – могут представиться и поздороваться. Касательно навыков письма и аудирования, 67% мальчиков могут написать короткое сообщение или открытку, а в классе девочек – 43%. Большинство учащихся в обоих классах понимают отдельные слова, но общий смысл не улавливают (75% – мальчики, 64% – девочки). В предметные результаты включены знания про культуру изучаемого языка. Согласно результатам опроса, ответы девочек разделились: 36% – знают несколько праздников, традиций и т.д.; 28% – знают 1-2 факта о стране; остальные 36% пока ничего не знают о культуре. В классе мальчиков большинство учеников отметили, что знают праздники, традиции и достопримечательности (58%), лишь 17% не обладают знаниями о культуре. Таким образом, можно сделать вывод о том, что ученики обоих классов в начале урока ощущают себя уставшими, что ведет к потере интереса и вовлеченности на уроке. Соответственно, большинство учащихся предпочитают спокойное начало урока, т.к. это помогает им настроиться на работу. При этом использование картинок и видео в начале урока остается одним из самых предпочтительных вариантов. Анализ самооценки предметных результатов демонстрирует положительные результаты, но сохраняется процент учеников, оценивающих свои знания на низком уровне.

По результатам исследования мы смогли выявить основные трудности у учеников 6-х классов на уроках английского языка при формировании предметных результатов. Для нашего опроса мы разработали таблицу с утверждениями, которая позволила ученикам оценить роль вводной части урока как способа запоминания новой лексики (шкала от 1 до 5, где 1 – совсем не помогает, 5 – очень помогает). Большинство обучающихся отметили, что новая лексика запоминается лучше, если ее использовать на начальном этапе изучения в игре или диалоге. В классе мальчиков 58% и в классе девочек 21% указали, что они лучше воспринимают и усваивают значение лексических единиц, если они продемонстрированы в коротком видео или на картинке. На последнее утверждение, 35% девочек и 50% мальчиков отметили, что повторение слов в начале урока в игровой форме помогает им лучше запомнить слова в будущем. Важно отметить, что полученные данные самостоятельной оценки уровня достижения предметных результатов требуют дальнейшего анализа в рамках педагогического наблюдения.

Подводя итог, опираясь на ранее проведенное нами исследование [2], и тезисы, указанные выше, мы предполагаем, что вводная часть урока обладает высоким потенциалом для достижения учебных целей. Важно отметить, что при выборе формы работы на стадии «Lead-in» необходимо учитывать физическое состояние учеников и трудности, которые они испытывают.

Литература:

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учебное пособие. – 3-е изд. – Москва: Издательский центр «Академия», 2006. – 18-19 с.
2. Коваленко Е. В. "Lead-in" как средство формирования мотивации к изучению иностранного языка / Е. В. Коваленко, А. А. Повелл // Наука. Технологии. Инновации: XVII Всероссийская научная конференция молодых ученых. Сборник научных трудов. В 11-ти частях, Новосибирск, 04–08 декабря 2023 года. – Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2024. – С. 206-210.
3. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001. – 224 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]: ФГОС Основное общее образование // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования. – 2020. – URL: <https://fgos.u/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 10.11.2025).
5. Федеральная рабочая программа основного общего образования Иностранный язык (Английский язык) [Электронный ресурс] – 2023. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/03_frp_anglijskij-yazyk_5-9-klassy-1.pdf (дата обращения: 10.11.2025).
6. Scrivener J. Classroom Management Techniques. – «Cambridge UniLead-in Press», 2012. – 246 с.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В КОНТЕКСТЕ НОРМАТИВНО- ПРАВОВЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

К. Б. Киселева, И. В. Барабашёва

Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, k4milla.kiseleva@yandex.ru

Научный руководитель: Барабашёва И. В., к.п.н., доцент

В статье представлен структурный анализ коммуникативной компетенции учителя иностранного языка в контексте нормативных изменений. Предложена ее модель и инструменты формирования для будущих педагогов.

This article presents a structural analysis of a foreign language teacher's communicative competence within the context of regulatory changes. A model of its structure and tools for formation for future educators are proposed.

Современная система образования ставит перед педагогом задачи, решить которые способен специалист, обладающий не столько профессиональными предметными знаниями, сколько человек с высоко развитыми умениями педагогического общения и сформированной коммуникативной компетенцией (КК). В условиях современных вызовов, с которыми ежедневно приходится сталкиваться учителю (цифровизация, инклюзия, работа в поликультурных классах и т.д.), именно КК играет определяющую роль в достижении эффективного взаимодействия с классом, став ключевым компонентом его готовности к профессиональной педагогической деятельности. В профессиональной деятельности учителя иностранного языка (ИЯ) КК является не только инструментом педагогического воздействия, но и целью обучения, чтократно актуализирует **проблему** ее формирования.

Сложность формирования иноязычной КК, как отмечает Д. Хаймс, заключается в том, что человек учится общаться не в вакууме, а будучи погруженным в жизнь определенного общества, культуры, социальной группы [10]. Человеком осваивается не просто язык, а «социальные правила» его использования. Профессиональная педагогическая деятельность – специфический «социокультурный контекст» со своими жесткими правилами, целями и нормами. Поэтому подготовка учителя не может сводиться к простому развитию его общей эрудиции или грамотности. Она должна целенаправленно погрузить его в этот новый контекст и научить в нем эффективно коммуницировать, в том числе развивая эмоциональный интеллект. Так **целью исследования** является теоретическое обоснование и определение места коммуникативной

компетенции будущих учителей иностранного языка в условиях реализации деятельностной парадигмы ФГОС. **Задачи исследования:** проанализировать трансформацию роли учителя и значение КК в контексте современных образовательных стандартов; разработать структурную модель КК учителя ИЯ. **Методы исследования:** анализ, синтез, обобщение, педагогическое моделирование.

Коммуникативные способности – комплекс индивидуальных особенностей человека, благоприятствующих построению личного и делового общения (взаимодействия) с людьми (пониманию других, установлению, поддержанию и бесконфликтному прекращению контактов) [5]. Профессиональная подготовка учителя ИЯ включает владение специалистом не просто КК, но и ее **иноязычной компонентой**, то есть умениями решать задачи общения на иностранном языке в различных сферах жизни (бытовой, учебной, профессиональной, культурной), адекватно ситуации и в соответствии с нормами культуры носителей языка (сокр.) [4].

КК формируется в рамках профессиональной компетенции учителя [8], на этом уровне задается конкретный, деятельностный контекст применения вербального компонента будущими педагогами. Абстрактное умение общаться (понимать и воспроизводить речь) обретает конкретную профессионально-педагогическую цель. Это не просто «уметь говорить», а «уметь говорить так, чтобы решить педагогическую задачу [4]». На общепрофессиональном уровне происходит критически важная трансформация, и КК обретает нормативно-правовое основание, требуя от учителя строить общение со всеми участниками образовательного процесса в соответствии с профессиональными стандартами и этическими кодексами. Параллельно, на уровне универсальных умений, формируется инструментарий учителя [8], который позволяет ему логически, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, участвовать в командных проектах.

Анализ действующего ФГОС ВО 3++ позволил прийти к выводу, что роль учителя в классе закреплена в качестве «организатора познавательной деятельности» учеников. Эта позиция отличается от предыдущей модели, представленной в ГОС ВПО (1994-2000гг.), который был ориентирован в основном на предметные результаты обучения [2], а учитель рассматривался как «транслятор» знаний и «авторитет». ФГОС 3++ (с 2011г.) акцентирует не только значимость предметных знаний, но и подчеркивает важность профессионально-личностной подготовки самого учителя [3]: владение умениями педагогического дизайна, наличие цифровых и КК компетенций, гибких

навыков, позволяющих оперативно реагировать на изменения, происходящие в системе образования и многое другое.

На основе анализа нормативно-правовых документов по направлению подготовки бакалавров «Педагогическое образование» [3] и профессионального стандарта педагога [2] нами была разработана компетентностная модель учителя, отражающая взаимосвязь универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций (Рис.1).

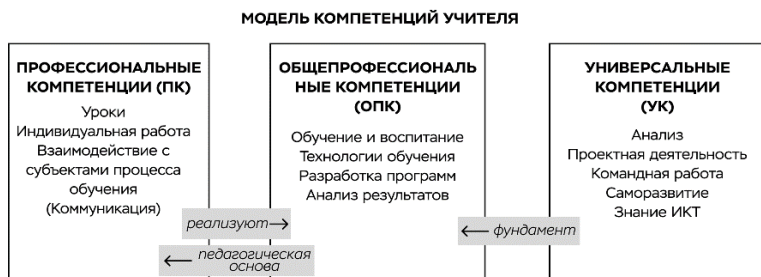


Рис. 1 – Обобщенная компетентностная модель учителя

Учитель ИЯ испытывает «удвоенную» коммуникативную нагрузку, так как должен не только владеть иноязычной речью, но и создавать на ее основе ситуации коммуникации в классе. Это требует от педагога сформированности предметно-ориентированной КК, в которую интегрированы лингвистические, социолингвистические, методические и психолого-педагогические компоненты, так коммуникация становится и целью, и средством образовательного процесса [7, 9].

На основе характеристики КК учителя ИЯ Д. Хаймса [4], нами разработана модель коммуникативной компетенции учителя ИЯ. Анализ профиограммы современного учителя ИЯ, показал, что аффективно-коммуникативная функция общения, отражающая эмоционально волевую сторону коммуникации, отсылающая к социолингвистическому компоненту КК является необходимой для успешного взаимодействия учителя с классом. Будучи реализованной в процессе общения между учителем и школьниками в классе она способствует поддержанию благоприятного эмоционального климата, правильного формирования личности школьника и реализации особенностей личности самого учителя [6]. Но данная реализация возможна, только при условии обладания учителем вышеперечисленными составляющими как общепрофессиональной, так и предметной КК (Рис. 2).

Для формирования и развития КК будущих учителей ИЯ авторами данной обзорной статьи предлагается несколько возможных вариантов для разработки тренировочного материала:

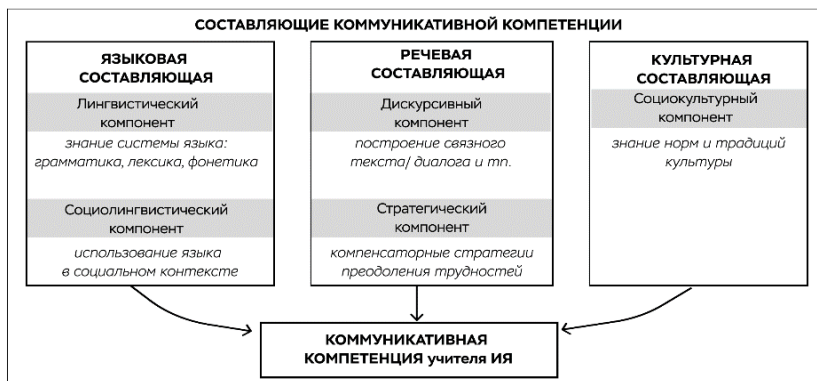


Рис. 2 – Модель коммуникативной компетенции учителя иностранного языка

- 1) разработка компьютерного игрового тренажера (КИТ), детально моделирующего образовательную среду, деятельность учителя в классе;
- 2) сборник «Педагогических кейсов», направленных на погружение обучающихся в актуальные профессиональные проблемы учителя ИЯ.

Особенностью таких ситуативных тренажеров является направленность на формирование навыка, т.е. выведение его с уровня теоретического знания на уровень практики. Данные тренажеры не имеют своей целью проведение диагностики уровня сформированности навыков или ознакомление с теоретическим материалом, это практико-ориентированная, квазипрофессиональная деятельность.

При реализации разработки данных вариантов авторы исследования могут столкнуться со следующими проблемами и задачами: расхождениями между теоретическими положениями и действительностью на рабочих местах; сопротивлением со стороны ранее устоявшейся традиции преподавания в роли «учителя-транслятора»; анализом теоретической базы; выявлением наименее сформированных компонентов КК у студентов, которым предстоит производственная педагогическая практика; разработкой ситуаций, которые отражают выявленные проблемы; апробацией, корректировкой и отбором наиболее результативных и вовлекающих вариантов «игр» или «ситуаций»; технической реализацией результата исследования.

Представленные модель и инструменты формирования КК могут быть полезны в рамках экспериментальной педагогики, а дальнейшая разработка и развитие предложенных инструментов могут дополнить теоретическую подготовку будущих учителей практико-ориентированной деятельностью на этапе обучения в вузе.

Литература:

1. Об образовании в РФ: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698/page/2> (дата обращения: 02.11.2025).
2. Об утверждении и введении в действие государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: приказ Государственного комитета РФ по ВО от 28 февраля 1994 г. № N348/592 (вместе с перечнем направлений подготовки (специальностей)) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgosvo.ru/archivegosvpo/index/2> (дата обращения: 02.11.2025).
3. Об утверждении ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (дата обращения: 02.11.2025).
4. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам – М.: Издательство «ИКАР», 2018. – 448 с.
5. Батышев С. Я. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х томах / под ред. С.Я. Батышева. – М.: РАО, 1998–1999.
6. Бердичевский А. Л., Тарева Е. Г., Языкова Н. В. Профессиограмма современного учителя иностранного языка: учебное пособие – М.: ФЛИНТА, 2021. – 48 с.
7. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 333, [1] с.
8. Сластенин В. А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
9. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – 4-е изд. – М.: Филоматис, 2010. – 475 с.

10. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes; in J. B. Pride and J. Holmes (eds.). – New York: Harmondsworth: Penguin, 1972.

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Д. А. Лесникова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, dolcefruitsss@mail.ru**

Научный руководитель: Ридная Ю. В., к.п.н, доцент

Статья посвящена преимуществам цифровых ресурсов в обучении академическому письму студентов технических направлений.

The article is devoted to the advantages of digital resources for teaching academic writing to students of engineering programs.

Актуальность темы обусловлена растущей ролью цифровых технологий в образовании. В частности, обучение студентов технических специальностей академическому письму требует особых методик, отвечающих их профессиональным коммуникативным задачам. Цифровые ресурсы способны трансформировать этот процесс, повышая его интерактивность и результативность. В связи с этим цель работы — исследовать лингводидактический потенциал таких ресурсов, прежде всего проанализировав их основные преимущества.

Преподавание академического письма — это комплексная задача, которая ставит перед педагогом ряд вызовов. Одним из ключевых затруднений является неоднородный уровень подготовки студентов, вынуждающий преподавателя адаптировать материалы и методики для разных групп, что зачастую требует значительных временных и профессиональных ресурсов. Ещё одна проблема — поддержание мотивации и вовлечённости аудитории, для чего необходимо внедрять интерактивные элементы, проектную работу и примеры из реального профессионального контекста. Наконец, эффективность обучения снижает дефицит регулярной практики, поскольку навык академического письма формируется только при условии систематической работы, которой многие студенты избегают. [4].

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) – это электронные материалы, предназначенные для поддержки и осуществления учебного процесса включающие электронные материалы и инструменты,

используемые в образовательном процессе, которые могут помочь преподавателю облегчить процесс обучения академическому письму [7].

Важным достоинством цифровых ресурсов является возможность самостоятельного и гибкого планирования обучения. Это особенно ценно для студентов-технарей, которые благодаря этому могут получать доступ к материалам вне аудитории, адаптируя учебный процесс к своему плотному расписанию. [1]. К основным типам цифровых образовательных ресурсов относятся: массовые и узкоспециализированные онлайн-курсы, интерактивные платформы (включая научные форумы и виртуальные лаборатории), электронные библиотеки, а также обучающие видео и лекции. [2].

Ключевым преимуществом цифровых ресурсов является поддержка персонализированного обучения, ориентированного на потребности каждого студента. Такие интерактивные среды, как Moodle, Google Classroom и Khan Academy, предлагают преподавателям комплекс инструментов для развития навыков академического письма: от создания заданий и оперативной проверки работ до предоставления детальной обратной связи. Со стороны студентов эти платформы стимулируют учебное сообщество через форумы и чаты, где совместное обсуждение работ развивает критическое мышление и командные навыки. Дополнительным преимуществом служит интеграция мультимедийного контента (видео, аудио), что значительно повышает вовлеченность и разнообразит учебный процесс. [3].

Важным аспектом является оптимизация труда преподавателя: автоматизация процедур контроля и проверки высвобождает временные ресурсы для последующей аналитической работы и индивидуального консультирования. Кроме того, использование ЦОР облегчает доступ к актуальным педагогическим методикам, создавая основу для непрерывного совершенствования педагогической деятельности. Таким образом, цифровизация выступает ключевым условием формирования гибкой и инклюзивной образовательной среды [5].

Практическая значимость данных ресурсов наиболее выражена в контексте подготовки будущих инженеров и исследователей, чья профессиональная деятельность напрямую связана с созданием научных публикаций, технических отчетов и других форм академических текстов. Использование подобного ПО на этапе обучения способствует формированию соответствующих письменных навыков, необходимых для успешной научно-исследовательской и инженерной коммуникации. Кроме того, применение цифровых средств способствует формированию ключевой практической компетенции — логического структурирования письменной речи. Интерактивные платформы и специализированные

онлайн-курсы предоставляют инструментарий для создания композиционных схем и предварительных вариантов текста, что позволяет обучающимся осваивать принципы построения четкой и последовательной композиции. Данный навык является основополагающим для успешной подготовки научных текстов, где строгая логика изложения выполняет критически важную функцию. [6].

Кроме прямой дидактической функции, использование цифровых образовательных платформ выполняет важную метапредметную задачу — способствует системному развитию информационно-коммуникационной компетентности обучающихся. В процессе работы с разнородными программными средами и интерфейсами происходит формирование устойчивых навыков уверенного и критического взаимодействия с цифровой средой, что составляет основу для дальнейшего непрерывного образования и профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации. Сформированная в образовательном процессе технологическая компетентность выступает критически важным профессиональным капиталом в условиях современной цифровой экономики, где владение специализированными инструментами перешло из разряда желательных в категорию обязательных требований. Таким образом, системное развитие цифровой грамотности обеспечивает прямую корреляцию с ростом конкурентоспособности выпускников на рынке труда, одновременно закладывая когнитивные и практические основы для их будущей адаптивности в условиях перманентной технологической трансформации, что является залогом долгосрочной профессиональной устойчивости. [7].

Таким образом, цифровые ресурсы обладают значительным потенциалом для формирования навыков академического письма у студентов технических специальностей. Интерактивные платформы, онлайн-курсы и специализированное программное обеспечение способствуют развитию языковых и речевых компетенций, повышая при этом эффективность и привлекательность обучения. Интеграция таких инструментов в образовательный процесс усиливает вовлечённость обучающихся, что положительно сказывается на их академических результатах.

Литература:

1. Казначеева С. Н. Исследование готовности студентов неязыковых направлений использовать сетевые ресурсы при обучении иностранным языкам / С.Н. Казначеева, В.А. Бондаренко // Вестник Минского университета. – 2019. – № 4. – С. 8.

2. Качалов Н. А. Обучение анализу иноязычных текстов студентов технического вуза / Н.А. Качалов. – Томск: Изд-во ТПУ, 2014. – 206 с.
3. Печинская Л. И. Использование возможностей информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку магистрантов технических направлений / Л.И. Печинская, М.М. Степанова // Вестник Костромского государственного университета. – 2020. – № 2. – С. 136–140.
4. Поначугин А. В. Цифровые образовательные ресурсы вуза: проектирование, анализ и экспертиза / А.В. Поначугин, Ю.Н. Лапыгин // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, № 4. – С. 258–264.
5. Федорова И. А. Использование интернет-ресурсов в самостоятельной работе студентов технических специальностей по иностранному языку / И.А. Федорова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 6. – С. 47.
6. Чертовских О. О. Перспективы использования цифровых образовательных ресурсов / О.О. Чертовских // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8, № 4 (29). – С. 184–187.
7. Khan Academy [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.khanacademy.org> (дата обращения: 28.10.2024).
8. Seit-Asan, F. E. Videos as the main aids in teaching students of technical specialties critical thinking in the EFL class / F. E. Seit-Asan // Вестник науки и образования. – 2019. – № 24-1 (78). – Р. 63–65.

ПОНЯТИЕ «ИЕРОГЛИФИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ» В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ

К. Д. Лукина

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, kristina.lukina.02@list.ru**

Научный руководитель: Проскурин С. Г., д.фил.н., профессор

В данной статье приводится понятие иероглифической памяти, введенное для обобщения видов памяти, задействованных при изучении китайских иероглифов. В статье так же раскрывается позиция иероглифов в соотношении китайского языка и письменности. Результаты пополняют теоретическую базу для дальнейшего практического исследования в области преподавания китайского языка.

This article introduces the concept of hieroglyphic memory, which is used to combine the types of memory involved in learning Chinese characters. The article also explores the role of Chinese characters in relation to the Chinese language and writing.

The results will contribute to the theoretical framework for further practical research in the field of Chinese language teaching.

В процессе обучения китайскому языку и китайской письменности, в частности, меньшее внимания уделяется комплексному подходу к запоминанию и усвоению информации через активацию различных видов памяти и восприятия. Согласно результатам опроса, проведенного Масловец О.А. среди учителей китайского языка, 100% респондентов вводят новые иероглифы на занятиях средствами визуальной наглядности, задействуя у учащихся только зрительное восприятие [1]. Анализ учебников китайского языка также показал, что обучение письму иероглифических знаков часто подается в учебных материалах изолировано от чтения и произношения [2]. Следовательно, существует необходимость продвигать комплексный подход к вопросу усвоения учащимися китайских иероглифов. Цель исследования на данном этапе – выявить и обозначить взаимодействие различных видов памяти в процессе обучения китайской иероглифике, которые и становятся объектом исследования. В работе также раскрывается вопрос о соотношении китайского языка и письменности. Результаты исследования дополняют теоретическую базу для применения на практике ассоциативного метода обучения китайскому языку.

Язык – это система знаков, которые порождаются и интерпретируются в процессе семиозиса. Лингвистический семиозис включает в себя четыре взаимообусловленных элемента: внешние объекты, ментальные концепты, устные слова и письменные слова, которые выстраивают, согласно взглядам римского философа Боэция, «последовательность речи» [3]. Иерархическая зависимость между устным и письменным, установившаяся в рамках «последовательности речи» Боэция, подтверждает вторичность письменности по отношению к устной как форме хранения информации.

Проистекая из устной речи, письменность является ее графическим воплощением: «в системе письма каждый элемент, символ, буква, «иероглиф», каждое написанное слово соответствует определенному элементу в первичной системе, то есть в речи, – звуку или группе звуков, составляющей слог или произносимое слово» [3]. Согласно данному высказыванию британского лингвиста Д. Диригера, любой письменный символ фиксирует отдельный звуковой элемент речи. Следовательно, в процессе чтения, то есть при воспроизведении письменной речи в устной форме, каждый письменный элемент неизменно сохраняет свое соответствие фиксируемому звуку или группе звуков. Данный принцип реализуется в алфавитных языках, в которых письменность передает

линейную последовательность звуков, и как правило, соотношение букв алфавита и фонем закреплено [4]. С большой вероятностью, зная алфавит, получится записать на слух или прочитать даже незнакомое слово.

Однако, в китайском логографическом письме иероглифы являются пространственными знаками, не имеющими прямого соответствия с фонетической стороной речи [4]. Именно адаптивность иероглифов к фонетическим изменениям в речи и языке позволили китайской письменности функционировать на протяжении нескольких тысяч лет и заимствоваться в соседние языки. Так, заимствованные китайские иероглифы составляют в корейском языке систему письма ханча, а в японском языке – кандзи, обретая новое чтение, но часто сохраняя свое лексическое значение. Например, кит. 猫 [мао] «кошка» и яп. 猫 [нэко] «кошка», либо кит. 日 [жи] «солнце» и кор. ханча 日 [иль] «солнце» имеют общее значение, но разное чтение. Следовательно, китайские иероглифы в отличие от алфавита выступают как двухступенчатая система, которая обслуживает и язык, и письменность саму по себе.

Подтверждением удаленности китайского языка и письменности также является пиньинь (拼音), т.е. система романизации для общегосударственной стандартизированной нормы китайского языка, путунхуа (普通话). Пиньинь транскрибирует иероглифы, передавая их произношение линейно с помощью букв латинского алфавита, которым присвоено звучание, свойственное фонетической системе китайского языка. В обучении языку и иностранных учащихся, и детей-носителей, ими сначала осваивается система пиньинь, ее чтение и написание, а затем вводятся иероглифы, на начальном уровне опосредованные записью пиньинь (см. Рис.1).

Lǐ Lì Tā shì wǒ bà ba zhè shì wǒ mā ma
李丽：他是我爸爸，这是我妈妈。

Рис. 1 – Запись иероглифами с пиньинем

Несмотря на удобство системы пиньинь, она не задействуется в реальных коммуникативных ситуациях в силу своей ограниченности. Именно иероглифы лежат в основе письменной коммуникации на китайском языке, поэтому их освоение особенно важно для развития компетенции учащихся.

Для лучшего понимания процесса обучения необходимо рассмотреть процесс восприятия и запоминания. Иероглиф как знак имеет план выражения (графическая и звуковая формы) и план содержания

(значение), из чего следует вопрос, происходит ли восприятие и запоминание иероглифа как единства форм и значения или как их раздельности. Гипотеза обязательного фонологического посредничества заключает, что письменный стимул порождает в сознании звуковую форму прежде, чем значение. Гипотеза орфографической автономии, в свою очередь, утверждает, что опосредование звуком необязательно для активации значения при чтении иероглифов [5]. По мнению большинства носителей китайского языка, графическая и звуковая формы иероглифа воспринимаются неразделимо и вместе со значением слова: графическая форма иероглифа визуализируется в процессе устной речи так же, как во время чтения иероглифов про себя происходит их субвокализация. Значение слова также восполнимо благодаря контексту или языковой догадке [6]. Для достижения подобного целостного восприятия иероглифа ученикам требуется комплексно запоминать и план выражения, и план содержания.

Следовательно, для комплексного запоминания одного иероглифа необходимо активизировать несколько видов памяти, а именно:

- а) визуальную (целостный образ иероглифа, пространственные характеристики, расположение черт);
- б) аудиальную (чтение, произношение звуков и тонов – просодическая сторона речи);
- в) моторную (написание иероглифа, порядок черт);
- г) семантическую (лексическое значение);
- д) ассоциативную (связь новых образов с известными ранее) [7].

В рамках исследования мы вводим понятие «иероглифической памяти» для обозначения совокупности видов памяти, задействованных при обучении китайским иероглифам. Таким образом, **иероглифическая память** – это совокупность визуальной, аудиальной, моторной, семантической и ассоциативной видов памяти, которые активируются в процессе запоминания китайских иероглифов.

Выдвинутое понятие значимо для продвижения комплексного подхода к обучению китайской письменности через формирование иероглифической памяти во всех ее аспектах. Учителям китайского языка следует обучать иероглифам, подбирая учебный материал таким образом, чтобы:

- упражнения, направленные на обучение графической форме иероглифов, воздействовали на визуальную и моторную память;
- упражнения, направленные на освоение звуковой формы иероглифов, активизировали визуальную и аудиальную память;
- упражнения на отработку значения иероглифов укрепляли семантическую память;

- ко всем аспектам обучения мог быть применим ассоциативный метод, основанный на ассоциативной памяти.

На данном этапе исследования мы установили, что в отличие от алфавитной системы китайские иероглифы не являются линейным графическим выражением устной речи, а выступают в качестве двухступенчатой системы, которая обслуживает и язык, и письменность. Целостное восприятие иероглифа в совокупности его графической, звуковой форм и значения обуславливает необходимость использовать целостный подход к обучению китайской письменности и развивать у учеников иероглифическую память.

Литература:

1. Масловец О. А. Технология обучения иероглифическому письму на основе сенсорного восприятия // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – 2017. – № 57 (3). – С. 110–119.
2. Масловец О. А. Система обучения иероглифическому письму в учебниках китайского языка: критериальный анализ // Вестник Бурятского Государственного Университета. – 2017. – №7. – С. 220–228.
3. Этносемиотика. К вопросу о теории письменности: учебное пособие для вузов / С.Г. Проскурин, А.С. Центнер, О.В. Хопкина [и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб: Лань, 2025. – 220 с.
4. Проскурин С. Г. Семиотика. Язык, культура, право: Учебное пособие для вузов. 2-е изд., стер. – СПб: Лань, 2024. – 252 с.
5. Wu J. Neurocognition in the reading of Chinese characters // Journal of Chinese Writing Systems. – 2022. – Vol 6(3). – P. 167–183.
6. Лукина К. Д. Механизмы восприятия иероглифов и их роль в обучении китайской письменности // Наука. Технологии. Инновации: сб. науч. тр. 18 Всерос. науч. конф. молодых ученых, Новосибирск, 2–6 дек. 2024 г.: в 8 ч. – Новосибирск: Изд-во НГТУ. – 2025. – Ч. 5. – С. 326–329.
7. Рубец М. В. Восприятие и языковая картина мира: на материале китайского языка: дис. ... канд. филос. наук. – М., 2015. – 138 с.

ГЕНЕРАТИВНЫЙ ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ: ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И СИСТЕМНЫЕ ВЫЗОВЫ

А. М. Лукьянова

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, lukianovaalexandramikhailovna@gmail.com

Научный руководитель: Казачихина И. А, к.фил.н.

В статье анализируется роль генеративного ИИ в образовании, рассматриваются возможности и риски его интеграции, такие как необходимость реформы учебных программ, угрозы академической честности и унификация знаний. Даны рекомендации для педагогов и разработчиков по этическому и эффективному использованию ИИ.

The article analyzes the role of generative AI in education, exploring the opportunities and risks of its integration, including the need for curriculum reform, threats to academic integrity, and knowledge homogenization. It provides recommendations for educators and developers on the ethical and effective use of AI.

Искусственный интеллект (ИИ) активно проникает в различные сектора, кардинально меняя привычные процессы, и сфера образования не является исключением [1]. Этот технологический сдвиг революционизирует традиционные процессы преподавания и обучения, открывая как беспрецедентные возможности, так и создавая серьезные вызовы для образовательных систем по всему миру [2, 3]. От персонализированного обучения до автоматизации рутинных задач – потенциал ИИ трансформировать образование огромен. Однако его интеграция требует тщательного осмысления и продуманных стратегий, чтобы гарантировать, что технологии служат во благо, а не во вред учебному процессу [3].

Генеративный ИИ (GenAI), подраздел искусственного интеллекта, ориентированный на создание нового контента, быстро emerged как трансформирующая сила в высшем образовании [3]. В отличие от традиционных систем ИИ, которые в основном анализируют существующие данные, генеративные модели, такие как большие языковые модели (LLM), способны производить разнообразные результаты – от текстов и изображений до музыки и кода [1, 3]. Эта способность нарушает устоявшиеся рабочие процессы в таких областях, как дизайн, журналистика и научные исследования [3].

Доступные инструменты на основе ИИ, такие как ChatGPT и Bard, быстро получили широкое распространение [1, 2]. Их способность генерировать человекоподобный текст и вести диалог делает их

мощными помощниками в академической среде. Однако эта же способность порождает серьезные проблемы, касающиеся академической честности и фундаментальной роли преподавателей [1, 3]. Легкость, с которой студенты могут использовать ИИ для выполнения заданий, ставит под вопрос развитие у них самостоятельных критических мышления и навыков решения проблем [2, 3].

Стремительное развитие GenAI создает настоятельную необходимость в реформе учебных программ высших учебных заведений [3]. С одной стороны, эти инструменты открывают беспрецедентные возможности для персонализированного обучения, автоматизации рутинных задач и открытия новых путей для студенческого творчества [1, 3]. Они могут выступать в роли виртуальных репетиторов, предлагать мгновенную обратную связь и помогать в создании учебных материалов, делая образование более гибким и доступным [1].

С другой стороны, одновременно возникают серьезные опасения по поводу академической честности, развития навыков критического мышления и самой природы создания знаний [2, 3]. Педагоги сталкиваются со сложной задачей: эффективно интегрировать эти мощные инструменты в учебный процесс, одновременно смягчая риски [3]. Например, способность GenAI производить качественный текст требует педагогического сдвига от механического запоминания к навыкам мышления высшего порядка, включая критический анализ, оценку и творческий синтез [2, 3]. Преподаватели должны направлять студентов в ответственном использовании ИИ, подчеркивая, что он должен служить инструментом для усиления, а не замены человеческого интеллекта [2].

Однако простое включение этих инноваций в существующие структуры курсов недостаточно [3]. Требуется более переход, чтобы культивировать адаптивное обучение, критическое мышление и непрерывное самообразование [3]. Выпускники должны быть готовы к профессиональной среде, где инструменты на основе ИИ являются повсеместными, что требует понимания того, как эти технологии функционируют, и критической способности оценивать их результаты, идентифицировать их ограничения и использовать их возможности для инноваций [3].

Одной из наиболее значительных эпистемологических проблем, связанных с широким использованием GenAI в образовании и за его пределами, является потенциальная унификация знаний [2]. Алгоритмы ИИ, лежащие в основе поисковых систем и диалоговых систем, часто определяют релевантность на основе статистических оценок и популярности [2]. Это означает, что мы, как правило, находим то, что

алгоритмы уже «знают» или считают релевантным, основываясь на предыдущих запросах и поведении пользователей [2].

Эта практика может создавать порочный круг: информация, которая уже имеет высокий рейтинг, становится еще более релевантной в результатах поиска, в то время как контент с менее популярных или малоизвестных сайтов постепенно исчезает из поля зрения общества [2]. Таким образом, разнообразие информации и мнений в интернете может быть ограничено и унифицировано этими, казалось бы, эффективными алгоритмами [2].

Дополнительный слой сложности добавляет возможность генеративного ИИ для создания дезинформации [1, 2]. Мощные инструменты для генерации текста, изображений и видео могут быть использованы для «наводнения» социальных платформ преднамеренной дезинформацией [2, 3]. Борьба с такой дезинформацией становится чрезвычайно сложной, особенно когда речь идет о реалистичных поддельных изображениях или видео, которые общественность может воспринимать как аутентичные [2].

Для успешной и ответственной интеграции искусственного интеллекта в образование необходим скоординированный подход всех заинтересованных сторон.

Краеугольным камнем успешной интеграции ИИ является подготовка преподавателей [1, 3]. Эффективное использование GenAI в преподавании и исследованиях требует исчерпывающего и устойчивого подхода к профессиональному развитию, который выходит за рамки технического владения и охватывает педагогические стратегии, этическое понимание и осведомленность о институциональных контекстах [3]. Программы развития преподавателей должны быть комплексными, охватывая базовую AI-грамотность, передовые приложения и этические аспекты [3]. Они должны быть экспериментальными, позволяя преподавателям практиковаться в использовании инструментов и проектировании мероприятий с интеграцией ИИ [3]. Крайне важна сильная педагогическая направленность, с акцентом на образовательные последствия, а не на чисто технические аспекты [3]. Обучение должно быть предметно-ориентированным, там, где это уместно, постоянным и устойчивым, чтобы идти в ногу с эволюцией ИИ, должным образом стимулироваться и предлагаться в гибких форматах [3]. Создание «сообществ практики» и программ наставничества, где преподаватели могут делиться опытом и ресурсами, является ключевой стратегией для обеспечения устойчивого внедрения [3].

Разработчики несут ответственность за создание инструментов ИИ, которые являются не только мощными, но и этичными, доступными и педагогически обоснованными [1]. Рекомендуется разрабатывать интуитивно понятные AI-приложения, которые отвечают разнообразным потребностям образовательной среды [1]. Это включает в себя учет доступности для студентов с ограниченными возможностями путем предоставления различных форматов контента, таких как аудио и упрощенные тексты [1]. Обеспечение качества и точности генерируемого контента является первостепенной задачей [1]. Разработчики должны внедрять механизмы контроля качества, чтобы гарантировать точность, релевантность и последовательность контента, созданного ИИ [1]. Это включает в себя процессы проверки контента и, где это необходимо, человеческий надзор для курирования материалов [1]. Кроме того, крайне важно активно работать над выявлением и смягчением предубеждений в обучающих данных и алгоритмах, чтобы предотвратить увековечение стереотипов и дискриминационных результатов [1, 3]. Наконец, разработчики должны обеспечивать четкие условия обслуживания в отношении интеллектуальной собственности и конфиденциальности данных, предоставляя учебным заведениям и студентам необходимую правовую определенность [3].

Интеграция искусственного интеллекта, и в особенности генеративного ИИ, в образование – это не отдаленная перспектива, а насущная необходимость сегодняшнего дня [3]. Эта технология обладает потенциалом для персонализации обучения, расширения творческих возможностей и повышения эффективности образовательного процесса [1, 3]. Однако ее внедрение сопряжено с значительными рисками, включая эрозию академической честности, унификацию знаний и усиление социального неравенства [1, 2, 3]. Чтобы успешно пройти этот сложный путь, требуется коллективные и скоординированные усилия педагогов, администраторов, политиков и разработчиков [1, 3]. Образовательные учреждения должны действовать решительно, чтобы переосмыслить педагогические модели, стратегии оценки и дизайн учебных программ, делая акцент на развитии навыков высшего порядка, таких как критическое мышление, творчество и адаптивность [3]. Инвестиции в комплексное и непрерывное профессиональное развитие преподавателей, формирование стратегических партнерств с индустрией и научными организациями, а также безусловное соблюдение этических норм являются обязательными условиями [3]. Только так мы сможем эффективно использовать потенциал GenAI для создания более увлекательного, эффективного и справедливого обучения, которое подготовит студентов к жизни в быстро меняющемся мире [3].

Литература:

1. Fenta A. A. A review on enhancing education with AI: exploring the potential of ChatGPT, Bard, and generative AI // Discover Education. 2025. Vol. 4. Art. 38. DOI: 10.1007/s44217-025-00167-7.
2. Knaus T. Why AI matters for education—an exploration in seven arguments // Zeitschrift für Bildungsforschung, 2025 [Electronic resource]. - URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s35834-025-00447-y> (accessed: 01.07.2025). DOI: 10.1007/s35834-025-00447-y.
3. Zhang L. Integrating AI with innovation and entrepreneurship education in universities // Discover Artificial Intelligence. 2025. Vol. 5. Art. 282. DOI: 10.1007/s44163-025-00282-2.
4. Ma Y., Su Y., Li M., Zhang Y., Chai W., Huang A., Zhao X. Preparing Students for an AI-Driven World: Generative AI and Curriculum Reform in Higher Education // Frontiers in Digital Education. 2025. Vol. 2. No. 4. Art. 30. DOI: 10.3389/fdige.2025.1507630.

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Е. Ю. Маркиш

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, elizaveta.markish@yandex.ru**

Научный руководитель: Проскурина А. В., д.фил.н., доцент

Данная работа посвящена необходимости цифровизации курса «История английского языка». В статье представлены способы реализации цифровых активностей, ориентированные на визуализацию и интерактивность. Делается вывод о значимости цифровизации для формирования языковых и историко-культурологических компетенций студентов-лингвистов.

This paper is devoted to the need to digitalize the course “History of the English language”. The paper presents ways to implement digital activities focuses on visualization and interactivity. The conclusion is made about the importance of digitalization for the formation of linguistic, historical and cultural competencies of students of linguistics.

Современные преподаватели иностранных языков часто склоняются к использованию коммуникативных методик на своих занятиях, так как язык – это в первую очередь инструмент коммуникации [3]. Он позволяет нам выражать собственное мнение, обмениваться информацией, выстраивать деловые и дружеские отношения. В таком случае упор на устную речь при обучении имеет объективное обоснование. Однако

ситуация меняется, когда изучаемый язык выходит из повседневного употребления и не имеет носителей – такие языки, в широком педагогическом смысле – «мертвые» – сохранились в письменных памятниках, религиозных текстах, научных традициях и искусстве.

Одним из таких мертвых языков является древнеанглийский – ранняя форма английского языка, которая была распространена на территории современной Англии, юго-восточной Шотландии и на восточных окраинах Уэльса в V-XI вв. н.э. [2]. Даже то сравнительно небольшое количество сохранившихся письменных памятников позволило исследователям реконструировать социокультурные, религиозные и языковые особенности англосаксонской Британии. Древнеанглийский язык и рунический алфавит продолжают оказывать влияние на культуру, находя отражение в художественной литературе, играх, фильмах и даже украшениях. Следовательно, лингвистам и переводчикам важно знать культуру англосаксов и владеть основами древнеанглийского языка для более глубокого осмысления английского и его места среди других германских языков.

Курс «История английского языка» состоит из 9 лекций (18 академических часов) и 9 семинаров (18 академических часов). Занятия сфокусированы на формировании языковых и историко-культурологических компетенций, а также практических умений выявлять и анализировать языковые особенности, устанавливать исторические связи, переводить и комментировать отрывки из литературных произведений. Однако традиционных грамматико-переводной метод, применяемый для преподавания мертвых языков, например, латыни, сегодня воспринимается студентами как устаревший и недостаточно вовлекающий. Помимо этого, сжатые сроки курса и необходимость подготовки к экзамену существенно снижают общую эффективность обучения [1].

Сейчас перед нами стоит задача адаптировать изучение мертвого языка в рамках дисциплины «История английского языка» под современных студентов, чья жизнь неотрывно связана с гаджетами, интернетом, социальными сетями, играми, фильмами и видео. Согласно результатам проводимого ранее анкетирования [3], многие студенты выразили заинтересованность в частичной цифровизации обучения. Респонденты отметили недостаток визуальных и аудиовизуальных материалов, в том числе презентаций, изображений и видео, а также различных упражнений на интерактивных платформах *Wayground* (*Quizizz*), *Wordwall*, *Genially* и других подобных платформах.

Ниже рассматривается несколько активностей, направленных на повышение уровня вовлеченности, мотивированности и эффективности

обучения. Для их реализации требуется минимальное цифровое оснащение аудитории: компьютер с доступом в интернет и проектор (интерактивная доска) для вывода контента на общий экран.

На первых семинарах по дисциплине «История английского языка» студенты учатся читать на древнеанглийском. Орфография древнеанглийского существенно отличается от современной, поэтому требуется какое-то время, чтобы привыкнуть к ней. Для облегчения процесса адаптации предложим студентам записать повседневные слова (*dog, night, sun, this, school, phone, computer* и т.д.) в стиле древнеанглийской орфографии (например, с использованием букв *þ, ð, æ*, макронов и других графических особенностей) и внести собственные варианты в общий онлайн-документ (например, на платформе Яндекс.Документы). Затем они сверяют свои предположения со словарем и выявляют, какие из слов действительно были в древнеанглийском языке, какие у них получились похожие, а каких слов не существовало. Это упражнение помогает студентам увидеть преемственность языка и одновременно подчеркивает разрыв с современностью сквозь призму диахронии.

Изучение древнеанглийского периода – одна из самых продолжительных и сложных частей курса. Студенты, впервые работающие с аутентичными текстами, сталкиваются с непривычной и незнакомой орфографией и лексикой, а многообразие глагольных окончаний затрудняет поиск слов в словаре. Для ускорения адаптации студентов к системе глаголов мы предлагаем использовать интерактивную платформу *Wayground (Quizizz)*, которая поддерживает командный режим и позволяет установить ограничения по времени на вопрос. На данной платформе необходимо создать викторину на восстановление инфинитива по заданной глагольной форме и определение класса глагола. Создаваемый таким образом элемент конкуренции и временные рамки стимулируют вовлеченность и тренируют автоматическое распознавание морфологических маркеров. В перспективе это облегчает работу со словарем и повышает точность выполняемых студентами переводов.

Предлагается также изменить формат работы с аутентичными текстами. Часто студенты уже знакомы с названием произведения, но не с его содержанием, а небольшой фрагмент, представленный им для перевода, не позволяет сформировать цельного представления о нем, поэтому обычно студенты приступают к работе, имея перед собой изолированный от контекста набор слов. Подготовка презентации – один из самых доступных и эффективных способов раскрытия темы. Преподаватель может подготовить ее самостоятельно, а может

делегировать задание студенту, заранее сформировав требования к докладу: ограничение по времени (5-7 минут), подача информации в упрощенной устной форме и максимальное использование визуального материала на слайдах, включая сканы манускриптов, иллюстрации к тексту и изображения, сгенерированные с помощью искусственного интеллекта.

Помимо этого, рекомендуется также найти аудиофрагмент с чтением отрывка произведения и предложить студентам проследить за диктором, чтобы впоследствии прочитать его самостоятельно. Такой подход погружает студентов в культуру и историю народов Британии, в атмосферу и контекст произведения, и учащиеся приступают к переводу эмоционально насыщенного текста, а не «сухого» набора слов.

Таким образом, постепенное внедрение цифровых технологий в преподавание истории английского языка отвечает не только требованиям современного образования, но и является полезным инструментом, открывающим перед преподавателем новые форматы ведения занятия. Цифровые активности помогают преодолеть «дистанцию» между студентом и историческим языком, делая обучение понятным, визуальным и эмоционально вовлекающим, что повышает мотивацию студентов к обучению. Их применение способствует осмысленному усвоению материала, формирует языковые и культурно-исторические компетенции, а также развивает аналитические навыки в привычной для студентов цифровой среде.

Литература:

1. Брагова А. М. Основы обучения латинскому языку в гуманитарном университете // *Studia Humanitatis*. – 2017. – №. 1. – С. 8.
2. Ильиш Б. А. История английского языка. – Издательство: Высшая школа, 2016.
3. Маркиш Е. Ю. Методики обучения иностранным языкам и тенденции их использования // *Наука. Технологии. Инновации: сборник научных трудов XVIII Всероссийской научной конференции молодых ученых*. – Новосибирск, 2025. – С. 339-343.

ЭЛЕКТРОННАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА DiSPACE 3.0 КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ НГТУ)

Д. А. Матвеева

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, darja_200@mail.ru**

Научный руководитель: Китова Е. Т. к.п.н., доцент

В статье проведен анализ функциональных возможностей и дидактического потенциала новой версии электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) DiSpace 3.0, внедренной в Новосибирском государственном техническом университете (НГТУ). Платформа представлена как комплексная среда, поддерживающая гибкие образовательные траектории, смешанное обучение и объективный контроль знаний, что отвечает вызовам цифровой трансформации образования.

This article analyzes the functionality and didactic potential of the new version of the electronic information and educational environment (EIEE) DiSpace 3.0, implemented at the Novosibirsk State Technical University (NSTU). The platform is presented as a comprehensive environment supporting flexible educational pathways, blended learning, and objective knowledge assessment, addressing the challenges of the digital transformation of education.

Современные требования к высшему образованию, сформулированные в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), делают наличие и эффективное использование электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) обязательным элементом деятельности вуза [3]. ЭИОС должна обеспечивать доступ к учебным планам, материалам дисциплин и фиксацию результатов образовательного процесса. Ответом НГТУ на эти вызовы стал переход на платформу DiSpace 3.0, представляющую собой централизованный хаб для академической деятельности.

Актуальность исследования обусловлена не только фактом внедрения новой системы, но и необходимостью методического осмысления ее расширенного функционала для оптимизации педагогического проектирования. Целью данной статьи является анализ архитектуры и дидактических возможностей DiSpace 3.0, а также оценка ее роли в трансформации образовательного процесса в сторону его большей гибкости, интерактивности и контролируемости.

Одной из ключевых новаций DiSpace 3.0 является четкая типология электронных образовательных ресурсов (ЭОР), которая непосредственно влияет на их структуру и минимальные требования к содержанию [2].

Система автоматически определяет вид ЭОР на основе заданных критериев:

- ЭУП (электронное учебное пособие): Минимум 1 модуль, 2 темы.
- ЭУМК (электронный учебно-методический комплекс): 1 модуль, 3 темы, 6 блоков-вопросов. Контроль может осуществляться либо по 3 вопроса в теме, либо тестом после каждой темы.
- ОК (онлайн-курс): 3 модуля, 9 тем, 18 блоков-вопросов, 2 вопроса в итоговом тесте, 15 контролирующих мероприятий.
- ОКВ (онлайн-курс с видео): Требования аналогичны ОК, с дополнительным условием – не менее 80% тем должны содержать видеолекции.

Данная типология задает четкие рамки для авторов курсов, стандартизируя подход к разработке контента и обеспечивая соответствие ресурсов заявленным образовательным целям.

Структура ЭОР в DiSpace 3.0 является иерархической и состоит из модулей и тем. Все учебные материалы размещаются в блоках, которые выступают базовыми элементами контента [2]. К ним относятся:

- Информационные блоки (текст, изображения, формулы, файлы).
- Блоки с видео (поддерживаются ссылки на vk.com и rutube.ru).
- Блоки с вопросами (10 типов вопросов, включая выбор из списка, сопоставление, числовой ответ, открытый вопрос и др.).
- Блоки с внешними тренажерами.

Такой модульно-блочный принцип организации содержания способствует его логической структуризации и удобству восприятия студентами.

Процесс создания курса интуитивен и начинается с формирования его содержания. Система позволяет гибко управлять структурой: добавлять, перемещать, скрывать модули и темы [2]. Важной особенностью является настройка режимов прохождения:

- Свободный: Все темы открыты для произвольного просмотра.
- Последовательный: Темы открываются последовательно после завершения предыдущих.
- Пользовательский: Доступ к темам регулируется индивидуальными настройками, например, ограничением по баллам за предыдущую тему [2].

Это обеспечивает реализацию линейных и нелинейных образовательных траекторий [1], позволяя преподавателю выбирать

стратегию обучения, наиболее подходящую для конкретной дисциплины.

Банк вопросов в DiSpace 3.0 представляет собой строго иерархическую структуру: Раздел -> Дидактическая единица (ДЕ) -> Тема -> Вопрос [2]. Это позволяет систематизировать весь контрольно-измерительный материал автора.

Система поддерживает 10 типов вопросов, что позволяет осуществлять разноуровневый контроль знаний – от репродуктивного («Выбор из списка») до творческого («Открытый вопрос» с ручной проверкой преподавателем) [2].

Тесты могут создаваться как самостоятельные в разделе «Тесты» с последующим назначением студентам или группам, так и интегрироваться в курс в виде тем-тестов [2]. Результаты прохождения автоматически синхронизируются с журналом дисциплины.

Организация учебного процесса является связующим звеном между электронным курсом и реальной учебной группой. Преподаватель может:

- Объединять группы в потоки для удобства управления [2].
- Создавать задания (контролирующие мероприятия) с возможностью прикрепления файлов, установки дедлайнов и детальных критериев оценки [2].
- Осуществлять проверку заданий непосредственно в системе с использованием заранее заданных шаблонов комментариев и критериев, что ускоряет и стандартизирует процесс оценивания [2].
- Работать с электронным журналом, который автоматически агрегирует оценки за все элементы курса (темы с включенным оцениванием, тесты, задания). Преподаватель может настраивать веса элементов, создавать категории оценок (например, «Практические работы») и определять состав контрольных недель [2].

Интеграция журнала DiSpace 3.0 с балльно-рейтинговой системой (БРС) позволяет реализовать принцип непрерывного и объективного контроля успеваемости.

Внедрение DiSpace 3.0 позволяет эффективно реализовать модель смешанного обучения (blended learning), при которой аудиторная работа сочетается с онлайн-активностями.

- Перенос информационной и рутинной деятельности в онлайн: Лекционные материалы, глоссарии, задания для самоконтроля, тренировочные тесты и сдача типовых расчетов могут быть вынесены в электронную среду.
- Организация самостоятельной работы: Четкая структура курса, установленные дедлайны и прозрачная система оценивания,

реализованные в DiSpace 3.0, формируют у студентов навыки тайм-менеджмента и самодисциплины. Возможность многократного прохождения тренировочных тестов способствует формированию адекватной самооценки и самостоятельной ликвидации пробелов в знаниях.

Проведенный анализ функциональных возможностей ЭИОС DiSpace 3.0 позволяет сделать вывод о ее значительном педагогическом потенциале. Платформа не является простым хранилищем учебных материалов, а представляет собой сложноорганизованную среду, которая стандартизирует процесс разработки ЭОР через четкую типологию и критерии. Благодаря модульно-блочной архитектуре система обеспечивает эффективное структурирование учебного контента, а богатый арсенал типов вопросов и гибкие настройки тестирования позволяют диверсифицировать контроль знаний [4]. Важным преимуществом является автоматизация рутинных операций, таких как проверка тестов и ведение журнала, что высвобождает время преподавателя для творческой педагогической деятельности. Кроме того, DiSpace 3.0 способствует внедрению современных образовательных моделей, в частности смешанного обучения и персонализации образовательных траекторий. Таким образом, платформа выступает ключевым технологическим элементом в модернизации образовательного пространства НГТУ, отвечая как требованиям ФГОС, так и вызовам цифровой трансформации образования. Перспективы дальнейших исследований видятся в анализе эмпирических данных об эффективности обучения с использованием данной платформы и в изучении факторов, влияющих на готовность преподавательского состава к ее активному использованию.

Литература

1. Андреев А. А. Электронная информационно-образовательная среда: от определения к реализации / А. А. Андреев // Высшее образование в России. – 2018. – № 1. – С. 95-103.
2. Инструкция для авторов курсов в DiSpace 3.0: электрон. изд. / НГТУ, ЦРОО, Группа внедрения и сопровождения дистанционных образовательных технологий. – Новосибирск, 2024. – 38 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс]. – М., 2022. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_ (дата обращения: 15.10.2025).
4. Хуторской А. В. Дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – 3-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 720 с.

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООРГАНИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Е. В. Медведева

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, le_avril@list.ru**

Научный руководитель: Мелёхина Е. А., к.п.н., доцент

Результаты исследования навыков самоорганизации студентов в цифровой образовательной среде показывают удовлетворительный уровень. Выявлена корреляция между склонностью к прокрастинации и уровнем академической тревожности. Выяснено, что цифровая среда по-разному влияет на студентов: для организованных она служит инструментом помощи в учёбе, в то время как для студентов с низким уровнем самоорганизации становится дополнительным источником стресса и перегрузки.

The results of the study of students' self-organisation skills in a digital educational environment show a satisfactory level. However, a correlation has been identified between the tendency to procrastinate and the level of academic anxiety. The key conclusion is that the digital environment affects students differently: for organised students, it serves as a tool to support their studies, while for students with low levels of self-organisation, it becomes a source of stress and overload.

Актуальность исследования обусловлена масштабной трансформацией образовательной системы, связанной с её переходом в цифровую среду. Пандемия COVID-19 выступила в роли мощного катализатора данного процесса, вынудив в сжатые сроки перевести образовательный процесс в дистанционный формат. Важным фактором закрепления этой тенденции стало наличие соответствующей законодательной базы, в частности, Закона об образовании № 273-ФЗ и Указа Президента РФ, которые нормативно закрепили переход к цифровой образовательной среде как новую реальность.

Однако, помимо очевидных положительных сторон цифровизации, таких как удобство обучения, повышение уровня знаний и умений, развитие самостоятельности в поиске необходимой информации, стремительная цифровая трансформация сопряжена с рядом вызовов и проблем. Так, ряд исследователей (Алюнова Т. И., Григорьева И. В., Лапуцкая И. И.) к негативным аспектам цифровизации относят: цифровое неравенство, рост психоэмоциональной нагрузки, снижение социализации.

В данном контексте особую значимость приобретают навыки самоорганизации. Обращение к Федеральному государственному

образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО 3++) позволяет утверждать, что, помимо профессиональных и общепрофессиональных компетенций, стандарт предполагает формирование универсальных компетенций (УК). Хотя понятие «самоорганизация» напрямую в документе не фигурирует, его сущность имплицитно присутствует в формулировках таких компетенций, как УК-1 («Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач») и УК-6 («Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни») [1]. Формирование данных УК непосредственно подразумевает развитие у обучающихся навыков самоорганизации, что становится критически важным в условиях цифровой среды с её повышенными требованиями к автономии и личной ответственности студента.

Объектом исследования выступает уровень сформированности навыков самоорганизации у студентов высшего учебного заведения. **Новизна** исследования заключается в рассмотрении навыка самоорганизации в рамках цифровизации образования. Ключевым становится вопрос о том, является ли цифровая образовательная среда положительным, нейтральным или отрицательным фактором при формировании навыка самоорганизации. В соответствии с целью исследования были сформулированы следующие вопросы: как студенты оценивают собственный уровень самоорганизации; существует ли корреляция между использованием цифровых инструментов и динамикой (улучшением или ухудшением) навыков самоорганизации; какие аспекты самоорганизации студенты считают приоритетными.

В рамках теоретического анализа было рассмотрено понятие «самоорганизация». Согласно «Большому толковому словарю», самоорганизация определяется в общенаучном ключе как «упорядочение каких-либо элементов, обусловленное внутренними причинами, без воздействия извне» [2]. Таким образом, данное определение даёт широкий взгляд на явление.

Применительно к конкретной сфере учебной деятельности самоорганизация получает более узкую и специализированную трактовку. Так, например, в исследованиях Е.В. Камалетдиновой самоорганизация определяется как процесс учебной деятельности, состоящий из последовательности этапов, организуемых самим обучающимся при незначительном или полном отсутствии организационной помощи со стороны преподавателя [3]. Таким образом, мы можем говорить об **учебной самоорганизации**. О.Н. Логвинова

выделяет следующие компоненты самоорганизации: целеполагание, моделирование, планирование, рефлексия и волевую регуляцию [4, с. 36]. С.Н. Костромина предлагает рассматривать составляющие данного понятия как этапы продвижения от цели к результату и выделяет 4 этапа: анализ и постановка целей; планирование и организация себя; реализация; контроль, оценка и коррекция [5].

Опираясь на многокомпонентную структуру понятия «самоорганизация», была разработана авторская анкета с целью выявления уровня сформированности навыков самоорганизации в цифровой образовательной среде вуза. В опросе приняли участие 82 человека, обучающихся в Новосибирском государственном техническом университете по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика», профили: «Перевод и переводоведение», «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Согласно результатам исследования, большинство студентов обращаются к инструментам организации учебной деятельности (напоминания в смартфоне, приложения для заметок, планеры и т.д.) постоянно (46,2 %) или часто (32,7 %), что говорит о высоком спросе на такие методы. Также была выявлена значимая положительная корреляция между склонностью к прокрастинации при выполнении учебных заданий и уровнем тревоги, связанной с накоплением невыполненных задач в образовательной среде вуза. Для выявления данной связи был применён метод статистического анализа – расчёт коэффициента линейной корреляции Пирсона. Данный показатель (r) количественно оценивает силу и направление линейной связи между двумя переменными, в данном случае: ответами на вопрос 4.1 (уровень прокрастинации) и вопрос 4.3 (уровень тревоги и стресса из-за накопленных задач). Полученное значение коэффициента составило $r \approx 0,72$, что свидетельствует о наличии сильной положительной корреляционной связи. Тревога парализует и приводит к прокрастинации, которая, в свою очередь, усиливает тревогу. Рассчитав интегральный показатель для каждого студента, мы проанализировали результаты и составили таблицу отношения студентов к различным информационным трудностям в зависимости от высокого и низкого уровня личной самоорганизации (См. Таблица 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ восприятия элементов цифровой образовательной среды студентами с высоким и низким индексом самоорганизации

Характеристика	Студенты с высоким индексом (n=26)	Студенты с низким индексом (n=26)
Восприятие цифровой среды	Инструмент помощи	Источник стресса
Четкие дедлайны	Сильно помогает (4,38)	Нейтрально или мешает (3,48)
Единый доступ к материалам	Сильно помогает (4,62)	Нейтрально (3,59)
Поток уведомлений	Нейтрально или слабо мешает (3,08)	Сильно мешает (1,92)
Разрозненность информации	Нейтрально (3,15)	Сильно мешает (1,85)
Информационная перегрузка	Нейтрально (3,23)	Сильно мешает (2,08)

*Оценки по 5-балльной шкале, где 5 – "сильно помогает", 1 – "сильно мешает".

Таким образом, мы можем сделать вывод, о том, что для студентов с высоким уровнем самоорганизации цифровые инструменты являются инструментами помощи, в то время как для студентов со слабой самоорганизацией цифровая образовательная среда является источником стресса и дополнительной нагрузки.

Данное исследование может быть в дальнейшем использовано для создания методических рекомендаций для преподавателей и студентов по работе в цифровой образовательной среде. В дальнейшем планируется более детально изучить понятие самоорганизация и составляющие ее компоненты для анализа цифровых инструментов, которые могли бы поспособствовать развитию навыков самоорганизации студентов вузов.

Литература:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 07.08.2020 № 1012: зарегистрирован в Минюсте России 24.08.2020 № 59332. – [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 01.11.2025).

2. Большой толковый словарь русского языка. / Гл. ред. С.А. Кузнецов – 1-е изд-е: СПб.: Норинт, 1998. – 1534 с.
3. Камалетдинова Е. В. Самоорганизация учебной деятельности как фактор становления субъектности старшеклассников в профильном обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. – 29 с.
4. Костромина С. Н. Структурно-функциональная модель самоорганизации деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2010. – Сер. 12. Вып. 4. – С. 153-160.
5. Логвинова О. Н. Рефлексия как структурный компонент и механизм формирования самоорганизации учебной деятельности // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2012. – №14. – С.35–41.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В. А. МIRONЧИК, В. В. Вихман

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, mironchik.2021@stud.nstu.ru

Научный руководитель: Вихман В. В. д-р филос. наук,

канд.техн.наук, канд.пед.наук, доцент

В настоящей работе обосновывается проблема внедрения интерактивных технологий в высшее образование. Выявлено ключевое противоречие: с одной стороны - требования цифровой экономики к подготовке активных специалистов, с другой - сохранение пассивных форм обучения. Это приводит к снижению мотивации, низкой вовлеченности студентов и недостаточному развитию компетенций. Авторы утверждают о необходимости системного внедрения интерактивных методов в вузах.

This paper explores the problem of introducing interactive technologies into higher education. A key contradiction is identified: on the one hand, the demands of the digital economy for the training of active specialists, while on the other, passive forms of learning persist. This leads to decreased motivation, low student engagement, and insufficient competency development. The authors argue for the systematic implementation of interactive methods in universities.

Современный этап развития общества, характеризующийся процессами глобальной цифровизации, предъявляет принципиально новые требования к выпускникам высших учебных заведений. От современного специалиста ожидают не только глубоких профильных предметных знаний, но и развитых универсальных компетенций, таких как:

критическое мышление, коммуникативные навыки, способность к коллаборации, самообучению и быстрой адаптации [2, 7]. Необходимость подготовки специалиста, обладающего не только глубокими знаниями, но и развитыми универсальными компетенциями, обусловила становление в образовательном пространстве студентоцентрированного подхода, в рамках которого обучающийся является активным субъектом образовательного процесса [1].

Особую значимость в студентоцентрированном подходе приобретают технологии искусственного интеллекта (ИИ), которые открывают новые возможности для персонализации обучения и создания адаптивных образовательных траекторий [3, 8]. ИИ-технологии могут выступать мощным катализатором трансформации образовательного процесса, хотя их внедрение сопровождается рядом методологических и этических вызовов [3].

Многосторонний анализ исследований по педагогической практике показал, что в российских вузах по-прежнему доминирует традиционная лекционно-семинарская система. В рамках данной системы, особенно на лекционных занятиях, студенты зачастую занимают пассивную позицию, что порождает ряд острых проблем:

1. Снижение учебной мотивации. Пассивное восприятие информации не способствует формированию внутреннего интереса к дисциплине, приводя к формальному отношению к учебе [7].
2. Низкая вовлеченность. Отсутствие интерактивного взаимодействия с преподавателем и коллегами во время занятия приводит к потере концентрации внимания, «уходу в гаджеты» и, как следствие, к низкому уровню усвоения материала.
3. Недостаточное развитие soft skills. Традиционный формат в меньшей степени, по сравнению с интерактивным, способствует формированию коммуникативных навыков, умения работать в команде и отстаивать свою точку зрения, что противоречит запросам работодателей [2].

Таким образом, возникает существенное противоречие: между объективной потребностью современного общества и экономики в активных, компетентных выпускниках и реально существующей, инерционной образовательной системой. Разрешение данного противоречия видится в активном внедрении интерактивных технологий обучения, которые предполагают диалог, взаимодействие и совместную деятельность всех участников образовательного процесса. К таким технологиям относятся интерактивные опросы (Kahoot!, Mentimeter и др.), геймифицированные задания, метод кейсов, технология «перевернутый класс», проектная деятельность и другие [6, 9, 10].

Перспективным направлением является интеграция технологий искусственного интеллекта, обеспечивающих персонализацию образовательного процесса через технологию скаффолдинг [4]. Как показывают исследования, современные коммуникативно-интерактивные стратегии способствуют развитию творческого потенциала студентов, а цифровые инструменты служат важным средством реализации универсального дизайна обучения.

Актуальность их использования подтверждается растущим количеством зарубежных и отечественных исследований, демонстрирующих их положительное влияние на вовлеченность и учебные результаты [5, 8, 9, 10]. Тем не менее, как отмечают многие авторы, несмотря на широкий арсенал доступных цифровых инструментов, зачастую их применение носит эпизодический, а не системный характер [1, 2]. Недостаточно изученными остаются вопросы комплексного воздействия интерактивных технологий именно на целостный образовательный процесс, учитывающий не только академическую успеваемость, но и личностное развитие студента.

На основании проведенного анализа можно утверждать, что проблема поиска, разработки и системной интеграции эффективных моделей применения интерактивных технологий является высоко актуальной для современной педагогической теории и практики. Ее решение направлено на преодоление ключевых вызовов высшей школы: повышение качества образования, рост мотивации и вовлеченности студентов и, в конечном итоге, — подготовку конкурентоспособных специалистов, отвечающих требованиям XXI века. Дальнейшие исследования в данном направлении, в частности, разработка и апробация конкретных педагогических моделей, представляются не только востребованными, но и необходимыми.

Литература:

1. Асташова Н.А., Мельников С.Л., Тонких А.П., Камынин В.Л. Технологические ресурсы современного высшего образования // Образование и наука. – 2020. – № 6. – С. 74–101.
2. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Бочкина Н.А. Образовательные технологии в современной высшей школе (анализ отечественных и зарубежных исследований и практик) // Образование и наука. 2020. № 6. С. 137–175.
3. Вихман В.В., Миндигулова А.А., Ромм М.В. Искусственный интеллект в образовании: обзор возможностей и ограничений // Идеи и идеалы. – 2024. – Т. 16, № 4/1. – С. 167–188.

4. Миндигулова А.А., Вихман В.В., Ромм М.В. Искусственный интеллект и персонализированное обучение: технология скаффолдинг // Профессиональное образование в современном мире. - 2023. – Т. 13, № 4. – С. 613–619.
5. Петренко Н.А., Реутова В.В. Влияние интерактивных технологий и цифровизации образования на развитие личностного потенциала обучающихся высших учебных заведений // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2024. № 2. С. 140–149.
6. Alonso-Sánchez J.A., Alonso J.L. & Santana-Monagas E. Gamification in Higher Education: A Case Study in Educational Sciences // TechTrends. 2025. Vol. 69. P. 507–518.
7. Alonso-Tapia J., Merino-Tejedor E. & Huertas, J.A. Academic engagement: assessment, conditions, and effects — a study in higher education from the perspective of the person-situation interaction // European Journal of Psychology of Education. 2023. Vol. 38. P. 631–655.
8. Chen F.Z., Chen L.A., Tseng C.C. et al. Enhancing student engagement and learning outcomes in life sciences: implementing interactive learning environments and flipped classroom models // Discover Education. 2025. Vol. 4. P. 102.
9. Garza M., Olivan, S., Monleón E. et al. Performance in Kahoot! activities as predictive of exam performance // BMC Medical Education. 2023. Vol. 23. P. 413.
10. Wong J.T., Richland L.E. & Hughes B.S. Immediate Versus Delayed Low-Stakes Questioning: Encouraging the Testing Effect Through Embedded Video Questions to Support Students' Knowledge Outcomes, Self-Regulation, and Critical Thinking // Technology, Knowledge and Learning. 2025. Vol. 30. P. 1421–1456.

КОНТЕНТ-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: МОДЕЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПЛАТФОРМ

М. Д. Назаров

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, maxnazar02@mail.ru

Научный руководитель: Гричин С. В., д.фил.н., доцент

В статье рассматриваются педагогические возможности интерактивной платформ на примере [ActiveDictionary.com](https://www.ActiveDictionary.com) в формировании лексической

компетенции обучающихся. На основе современных психолингвистических подходов и принципов контент-ориентированного обучения разработана методическая модель, интегрирующая работу с аутентичными материалами, интерактивной семантизацией и т.д. Показано, что использование платформы позволяет реализовать глубокую семантическую обработку лексики, повысить осмысленность запоминания и приблизить процесс усвоения к естественным механизмам восприятия языка.

The article explores the pedagogical capabilities of the interactive platform ActiveDictionary.com for fostering learners' lexical competence. Grounded in contemporary psycholinguistic approaches and the principles of content-based instruction, a methodological model is developed. This model integrates work with authentic materials, interactive semanticization, spaced repetition of flashcards, vocabulary tests, and productive speech tasks facilitated by an AI-tutor. The study demonstrates that using the platform enables deep semantic processing of vocabulary, enhances meaningful memorization, and aligns the acquisition process with the natural mechanisms of language perception.

Современный этап развития образования характеризуется интенсивной цифровизацией и усложнением требований к уровню владения иностранным языком. Одним из ключевых компонентов иноязычной коммуникативной компетенции является лексическая компетенция — способность воспринимать, понимать и адекватно использовать лексику в реальном контексте [7]. Традиционные методы (механическое заучивание списков слов, карточки вне контекста) оказываются недостаточно эффективными, поскольку не обеспечивают глубокой переработки материала и не формируют устойчивых смысловых связей. В этих условиях актуализируется разработка методических моделей, опирающихся на психолингвистические механизмы обработки информации и использование контент-ориентированного обучения (Content-Based Instruction, CBI). Особое место занимают цифровые инструменты, позволяющие интегрировать аутентичные тексты и видео в структуру изучения лексики. Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование модели применения платформы ActiveDictionary.com для формирования лексической компетенции в русле контент-ориентированного подхода. ActiveDictionary.com — интерактивная образовательная платформа для контекстного освоения лексики, объединяющая инструменты анализа аутентичного контента, адаптивные средства семантизации и интервальное повторение.

Теоретическую основу исследования составили ключевые положения психолингвистики и современной методики обучения иностранным языкам. Фундаментом разработанной модели является теория глубины

переработки информации Ф. Крэйка и Р. Локхарта [3], в соответствии с которой прочность сохранения следа в памяти напрямую зависит от глубины семантического анализа материала, что обусловило ориентацию на контекстное и смысловое усвоение лексики, а не на ее механическое запоминание. Важное значение имеют принципы контент-ориентированного обучения (Content-Based Instruction), интегрирующего изучение языка и освоение содержательно значимого аутентичного материала [2], что позволило обосновать выбор видеолекций, статей и документальных фильмов в качестве основного учебного контента. Кроме того, исследование опирается на психолингвистическую модель усвоения лексики П. Нейшена [5], подчеркивающую критическую роль многократных встреч с лексической единицей в разнообразных контекстах для ее успешного присвоения, что реализовано в механизмах циклического повторения платформы. Дополнительную рамку исследования формирует анализ функциональных возможностей самой платформы ActiveDictionary.com, включающей инструменты для работы с текстами и видео, технологию интерактивной семантизации, ведение персональных словарей и систему интервального повторения на основе кривой забывания.

Метод исследования — теоретический анализ, моделирование педагогического процесса и сопоставление с существующими методиками цифрового обучения лексике.

На основе анализа указанных теорий была разработана трёхкомпонентная методическая модель, интегрирующая возможности ActiveDictionary.com:

1. Модуль аутентичного контента. Платформа поддерживает загрузку и анализ видеоматериалов с различных видеохостингов (например, документальных фильмов, интервью, лекций), а также статей и научно-популярных текстов (в формате скопированного текста или файла). При работе с материалом обучающийся погружается в естественную языковую среду, где лексика используется в соответствии с её коммуникативными функциями, что соответствует принципам Content-Based Instruction. Психолингвистически данный этап обеспечивает первичную перцепцию лексики, её встречаемость в реальных контекстах и активацию механизмов инцидентного усвоения.

2. Модуль интерактивной семантизации. Ключевой методический компонент — технология «клик-семантизации»: мгновенное значение слова в контексте, перевод, определение, примеры употребления, грамматическая информация, фиксация слова в персональном словаре. Таким образом, семантизация происходит в момент восприятия контента, что обеспечивает глубокую обработку и смысловую привязку.

Это напрямую реализует постулаты теории «Levels of Processing», согласно которой семантизация в конкретном контексте обеспечивает более прочное запоминание по сравнению с механическим повторением списков слов и выражений. Функционал особенно значим для работы с трудной академической или многозначной лексикой, требующей уточнения значения в контексте.

2.1. При каждом взаимодействии обучающегося с единицей лексики (изучение словарной карты, значения в контексте или грамматики) есть возможность фиксировать лексику в персональный словарь, формируя индивидуальную траекторию накопления лексики. Затем эта лексика будет подсвечиваться во всех последующих материалах пользователя, с которыми он будет работать на сайте. Этот механизм коррелирует с принципом «noticing hypothesis» [6], согласно которому осознанное замечание слова в контексте является критическим условием его перехода в долговременную память.

3. Модуль интервального повторения. Этот модуль реализует один из ключевых компонентов модели — изучение слов с помощью алгоритмов интервального повторения (Spaced Repetition) на основе кривой забывания Эббингауза [4]. Обучающийся формирует наборы лексики для повторения на основе персонального словаря, а также проводит контроль усвоения лексики через тесты, включающие задачи на активное воспроизведение (active recall): задания на распознавание формы, упражнения на перевод, восстановление слов в контексте, выбор верного варианта и т.д. Эффективность комбинации интервального повторения и активного воспроизведения для долговременного запоминания подтверждается классическими и современными исследованиями в области когнитивной психологии [1, 5]. В модели данный этап обеспечивает переход от пассивного владения словом к активному использованию.

3.1. Завершающим элементом модели является использование встроенного искусственного интеллекта — AI-тьютора — который создает условия для продуктивного применения лексики. ИИ-тьютор генерирует диалоги, тренировочные задания, роль-плеи, объяснения и адаптивные подсказки. Благодаря этому обучающийся переходит от рецептивной обработки к продуктивным навыкам: формулированию собственных высказываний, созданию контекста, аргументации. Этот модуль опирается на Output Hypothesis [7], согласно которой именно продукция речи обеспечивает глубокую переработку языкового материала и превращение пассивного словаря в активный.

Предложенная модель позволяет создать замкнутый дидактический цикл:

контекст → семантизация → фиксация → повторение → воспроизведение

Её эффективность определяется следующими преимуществами ActiveDictionary.com:

1. Контекстная обработка лексики. Платформа связывает лексику с реальными коммуникативными ситуациями, что обеспечивает формирование функциональной, а не формальной компетенции.

2. Адаптивная персонализация. Система запоминает интересы и поведение обучающегося, автоматически предлагая наиболее релевантные материалы и лексику для изучения.

3. Интеграция текстов и видео. Помимо традиционных карточек, пользователь учит слова в той же среде, где они реально функционируют (в речи, субтитрах, диалогах).

4. Механизм мгновенного перехода от восприятия к активному использованию. Обучающийся не вырывает слова из текста — он работает в связной, когнитивно значимой системе.

5. Возможность обучения через собственный контент. Доступ к изучению языка через интересующий материал повышает внутреннюю мотивацию и обучающую автономию (например, добавления интересующей статьи из Semantic Scholar).

Эта модель отражает естественный процесс усвоения языка и снижает когнитивную нагрузку за счёт интеграции всех этапов в единую систему.

Разработанная модель применения платформы ActiveDictionary.com демонстрирует высокий потенциал в формировании лексической компетенции у обучающихся. Её ключевыми преимуществами являются опора на психолингвистические механизмы, интеграция аутентичного контента, глубокая семантическая обработка, интервальное повторение, автоматизация рутинных этапов обучения.

Перспективой дальнейшего исследования является проведение эмпирической апробации модели и количественная оценка её эффективности по сравнению с традиционными методами.

Литература:

1. Baddeley A.D., Eysenck M.W., Anderson M.C. Memory. – 2nd ed. – N.Y.: Psychology Press, 2015. – 531 p.
2. Brinton D.M., Snow M.A., Wesche M.B. Content-based second language instruction. – University of Michigan Press, 2003. – 286 p.

3. Craik F. I. M., Lockhart R.S. Levels of processing: A framework for memory research // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. – 1972. – Vol. 11. – P. 671–684.
4. Ebbinghaus H. Memory: A Contribution to Experimental Psychology. – New York: Dover Publications, 1964. – 123 p.
5. Nation I. S. P. Learning Vocabulary in Another Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 2013. – 640 p.
6. Schmidt R. The role of consciousness in second language learning // Applied Linguistics. – 1990. – Vol. 11, № 2. – P. 129–158.
7. Swain M. The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough // The Canadian Modern Language Review. – 1993. – Vol. 50, № 1. – P. 158–164.
8. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: МПСИ, 2001. – 432 с.

ЦИФРОВОЙ СКАФФОЛДИНГ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ: ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИ ОПОСРЕДОВАННЫХ МЕТОДОВ ИЗУЧЕНИЯ ВЬЕТНАМСКОГО ЯЗЫКА

Тхи Хыонг Ньы Нгуен
Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, t.nguen@corp.nstu.ru
Научный руководитель: Торопчин Г. В., к.и.н.

Согласно результатам исследования, цифровые инструменты способствуют эффективному развитию словарного запаса, но оказываются недостаточными для формирования беглости речи и уверенности говорящих. Демонстрируется, что цифровые инструменты обеспечивают доступ к понятному языковому материалу и предоставляют возможности для структурированной практики, но их полный потенциал для развития навыков речи на вьетнамском языке реализуется только в условиях интерактивной, аутентичной практики, ориентированной на продуцирование речи.

The research shows that digital tools excel at vocabulary development yet they fail to enhance students' spoken fluency and their self-assurance in speaking. It is demonstrated that digital tools help students access understandable content and practice through structured activities yet their complete potential for Vietnamese conversation development will emerge from interactive authentic output-based experiences.

Цифровая революция в образовании создала равные возможности для изучения языков посредством онлайн-платформ, выводящих учебный процесс за пределы аудиторий. Цифровая революция способствует изучению и вьетнамского языка, сложность которого обусловлена тональным произношением и многообразием региональных диалектов. Изучающим вьетнамский язык необходимо не только освоить лексический и грамматический аспекты, но и научиться распознавать и воспроизводить шесть различных тонов в условиях реального общения. Эти навыки часто остаются без должного внимания в общепринятых методиках преподавания.

Наша предыдущая работа [3] была посвящена решению ключевой проблемы, с которой сталкиваются студенты при изучении вьетнамского языка. Мы обнаружили, что цифровые инструменты предлагают эффективные решения, поскольку создают реалистичную образовательную среду, предоставляющую пользователям мгновенную обратную связь. В данной статье проводится переоценка методов и результатов уже проведённого исследования с целью определения эффективности использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении продуктивным навыкам и значимости ИКТ для проектирования цифровых систем обучения, особенно применительно к тоновым языкам.

Исследование основывается на общепринятых представлениях об изучении второго иностранного языка, что позволяет повысить достоверность выводов. В частности, в работе используются следующие подходы:

- *Социокультурная теория Л.С. Выготского* [5]. Обучение происходит в ходе коммуникации индивидов, и получение помощи происходит по мере необходимости. Онлайн-инструменты могут имитировать этот процесс через искусственный интеллект (ИИ) и платформы языкового обмена.

- *Гипотеза вывода М. Суэйн* [4]. Чтобы осознать пробелы в знаниях, учащимся необходимо говорить или писать на изучаемом языке. Приложения с распознаванием речи и функцией исправления ошибок способствуют этому процессу.

- *Гипотеза ввода С. Крашена* [2]. Обучение происходит, когда люди слышат или читают материал, который они способны понять. Онлайн-инструменты предоставляют такие возможности через видео с субтитрами и другие ресурсы.

- *Конструктивистская теория обучения Дж. Брунера* [1]. Люди усваивают знания через практику и взаимодействие с объектами.

Игровые и интерактивные онлайн-платформы помогают реализовать этот подход.

В рамках исследования был проведен опрос, в котором приняли участие 12 человек, в основном учащиеся со средним и продвинутым уровнем владения вьетнамским языком в возрасте 21 года и старше. В результате опроса были собраны данные о частоте использования различных языковых инструментов, субъективной оценке улучшения навыков и пользовательских предпочтениях. Несмотря на то, что недостатком исследования является небольшая выборка опрошенных, полученная информация предоставляет ценные сведения о пользовательском опыте. Большинство опрошенных указали, что используют такие приложения, как Duolingo (91,6%) и YouTube (83,3%), что подчёркивает их существенную зависимость от этих платформ. Это свидетельствует о целесообразности изучения фактической эффективности данных инструментов.

Исследование дало возможность выявить как преимущества, так и недостатки использования цифровых инструментов для изучения языков.

Положительные стороны. Согласно полученным данным, эти инструменты помогают хорошо справиться с освоением базовых навыков, таких как понимание и использование языка. Все опрошенные (100%) отметили улучшение своего словарного запаса, а 75% сообщили о прогрессе в навыках аудирования и произношения слов. Это подтверждает гипотезу С. Крашена о процессе овладения языком посредством усвоения большого объёма информации. Приложения с функцией распознавания речи, например, ELSA Speak, позволяют многократно практиковать произношение слов, что особенно важно для правильного освоения тонов во вьетнамском языке, при этом снижая чувство неловкости у обучающихся.

Ограничения и недостатки. Главная проблема, с которой сталкиваются обучающиеся, заключается в том, что обширные знания лексики и грамматических конструкций не гарантируют беглой речи и не способствуют развитию уверенности говорящих при говорении. Несмотря на рост словарного запаса участников эксперимента, лишь двое из них сообщили, что могут говорить бегло и уверенно. При этом 83,3% респондентов оценили свои навыки устной речи на вьетнамском как средние даже после использования цифровых инструментов. Это показывает, что практика говорения с использованием приложений не обеспечивает полноценного формирования навыка: для достижения результатов необходимо использовать язык в реальных ситуациях. Многократное повторение фраз не эквивалентно полноценной беседе с

человеком, и именно поэтому обучающимся сложно улучшить навыки устной речи.

Результаты опроса показывают, над чем необходимо работать для улучшения цифровых инструментов с точки зрения потребностей обучающихся. Наиболее востребованы:

- Незамедлительная обратная связь по произношению (75%);
- Интерактивные упражнения на говорение (50%);
- Общение с носителями вьетнамского языка (50%);
- Материалы, объясняющие различия между акцентами в разных регионах Вьетнама.

В целом, обучающиеся предпочитают инструменты, которые помогут им перейти от тренировок к реальному использованию языка в жизни. Высокий интерес к диалогам и беседам (83,3%) подтверждает, что студенты ищут способы применять язык в реальных коммуникативных ситуациях.

Дальнейшие исследования призваны обеспечить понимание роли технологий в обучении продуктивным навыкам при овладении языками. Первые поколения приложений и программ эффективно справлялись с базовыми задачами, такими, как изучение лексики и произношения. Однако для развития свободной и уверенной устной речи обучающимся необходимы инструменты нового поколения.

Перспективные направления дальнейших исследований и практические рекомендации включают в себя:

- *Создание умных чат-ботов на основе ИИ.* Необходимо создавать ИИ, который способен полноценно общаться с обучающимися на разнообразные темы и предоставлять обратную связь не только по грамматике, но и по плавности и чёткости речи.

- *Проектирование систем, учитывающих акценты.* Вместо обучения только одному «правильному» произношению (ханойский диалект, или северная норма) программы должны уметь распознавать и корректировать различные региональные акценты вьетнамского языка.

- *Интегрирование коммуникации.* Приложения должны обеспечивать лёгкий доступ к языковым обменам и социальным платформам, таким как Tandem или HelloTalk, поскольку реальная коммуникация незаменима.

- *Улучшение обратной связи по ошибкам.* Вместо простого уведомления об ошибке приложения должны объяснять её причину (например, неверный тон) и предлагать конкретные упражнения для исправления выявленных недостатков.

Результаты наглядно показывают, что цифровые инструменты полезны для изучения вьетнамского языка, особенно на этапе

формирования базовых навыков. Однако эти инструменты не до конца способствуют формированию уверенности и естественной речи учащихся в разговорной среде. Основными рекомендациями для учащихся, преподавателей и разработчиков является создание более социально-ориентированного, адаптивного процесса обучения, нацеленного на реальное общение. Обучающиеся смогут значительно улучшить свои навыки говорения на вьетнамском языке, если цифровые инструменты будут способствовать постепенному переходу от простой отработки к реальному применению языка посредством поддержки (цифровой скаффолдинг).

Благодарности: Автор выражает признательность студентам группы ИЯ-25, Головиной Марии Леонидовне и Кирюшиной Владиславе Андреевне, за помощь в подготовке перевода текста на русский язык.

Литература:

1. Bruner J.S. Toward a Theory of Instruction. – Harvard University Press, 1966. – 176 p.
2. Krashen S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. – Pergamon Press, 1982. – 202 p.
3. Nguyen T. H. N. Developing Speaking Skills in Vietnamese through the Use of Digital Tools // Новые технологии в обучении иностранным языкам: сборник материалов 18 Всероссийской студенческой научно-практической конференции, г. Омск, 23 мая 2025 г. – Омск: Издательство ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, 2025. – С. 324–328.
4. Swain M. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development // Input in Second Language Acquisition. Ed. by S. Gass, C. Madden // Newbury House, 1985. – P. 235–253.
5. Vygotsky L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. – Harvard University Press, 1978. – 174 p.

СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА

А. Ю. Никонова

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, anikonova22@gmail.com

Научный руководитель: Морозова Т. А., к.п.н., доцент

В статье рассматривается сущность личностно-профессиональных компетенций педагога высшей школы, определяются их источники в профессиональных стандартах и обосновываются возможности их формирования в условиях эффективной системы наставничества «молодой педагог – опытный педагог-наставник».

The article examines the essence of the personal and professional competencies of a higher school teacher, identifies their sources in professional standards, and substantiates the possibilities of their formation in an effective mentoring system "young teacher - experienced teacher-mentor."

Современный мир находится в непрерывном развитии. Это связано со стремительным прогрессом в сфере цифровых технологий и искусственного интеллекта, в частности. Система высшего образования также не является исключением. Мы согласны с мнением большинства современных ученых, которые определяют систему высшей школы, как открытую и динамичную структуру, которая всегда готова к взаимодействию с внешней средой, и по большому счёту должна являться драйвером этих изменений. В связи с этим, непрерывно формируются тренды развития высшего образования, разрабатываются программы и стратегии под конкретные направления подготовки и университеты. Уже с 2026 года будет реформирована система обучения в вузах, появятся новые уровни высшего образования. Возникает логичный вопрос – как молодым преподавателям в краткие сроки войти в новый формат и продолжить организацию и реализацию учебного процесса без снижения качества подготовки студентов, каким образом должен проходить процесс адаптации и передачи знаний.

Существуют специальные профессиональные стандарты и квалификационные справочники, прописывающие трудовые функции специалистов и конкретные личностно-профессиональные компетенции, выходящие из них. Данные документы являются ориентиром для саморазвития работников, например, какие навыки и знания им необходимо расширить для карьерного роста, а также какими умениями уже должен обладать квалифицированный работник данной сферы.

Полный список личностно-профессиональных компетенций педагога высшего образования должен находиться в официальном документе. Однако профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», который был утвержден в 2015 году и носил больше рекомендательный характер, отменили в 2019 году. Решение принято в связи с тем, что норма сильно ограничивала работу специалистов, не имеющих научную степень. Ожидался довольно высокий риск оттока профессиональных кадров из-за жестких требований, закрепленных в документе. В данном документе собрана большая система знаний, но, к сожалению, значительная часть уже потеряла свою актуальность в век быстроменяющихся технологий [1].

В настоящий момент ведутся активные работы по разработке нового профессионального стандарта, который бы отвечал всем вызовам современности. Так, группа исследователей предложила новый проект, который на данный момент находится на этапе тестирования и обсуждения [2].

В отсутствие действующего регламентирующего документа крайне важно разобраться теоретический аспект данной категории. Что же из себя представляют личностно-профессиональные компетенции молодых педагогов высшей школы. Сначала стоит углубиться в толкование понятий «компетенция» и «компетентность». Компетенция – это совокупность знаний и навыков, которые позволяют человеку осуществлять профессиональную деятельность. Компетентность – это способность человека мыслить и действовать в различных ситуациях как в процессе выполнения трудовых задач, так и в личной жизни. Компетентность – это не просто набор специализированных умений, а чувство и ощущение своего профессионализма на основе пройденного опыта, преодоления препятствий и неудач. Компетентный человек обладает гибкими навыками, умеет нестандартно решать поставленные цели и находить выход из трудных ситуаций. Резюмируя все вышеперечисленно, можно сказать, что компетенция является составной частью компетентности.

Профессия педагога высшей школы достаточно многогранна. Требуется выполнять множество различных функций: преподавать дисциплины, разрабатывать календарные и поурочные планы, заниматься исследовательской научной деятельностью, а также формировать заинтересованность студента к обучению. К тому же преподаватель должен обладать высокими нравственными и личностными качествами, а именно высокой культурой поведения,

справедливостью, требовательностью, коммуникабельностью и открытостью.

Итак, каким образом молодые специалисты должны сформировать необходимые навыки для качественного выполнения своих должностных инструкций. В данном случае недостаточно знать теоретическую сторону компетенций и трудовых функций. Требуется через процесс научения самостоятельно прочувствовать педагогическую деятельность, осознать и выработать личностно-профессиональные компетенции. Однако это достаточно длительный процесс, который имеет не линейный характер, и требует «сверки» с педагогом, который прошел этот путь и достиг педагогического мастерства.

Можно предположить, что именно система наставничества станет ключевым механизмом формирования у молодых педагогов таких компетенций, которые бы отвечали инновационным изменениям окружающей среды. Педагоги, которые имеют значительный опыт в преподавательской деятельности, уже сформировали основные личностно-профессиональные компетенции в процессе решения реальных профессиональных задач. «Наставник» делится знаниями и помогает «наставляемому» раскрыть свой внутренний потенциал, сформировать компетенции и компетентность. Он демонстрирует эффективные модели поведения на практике, оказывает конструктивную обратную связь. В этот период происходит трансформация теоретических знаний о личностно-профессиональных компетенциях в практические умения, то есть через анализ и рефлекссию различных педагогических ситуаций компетенции переходят в область компетентности.

На экспериментальном этапе исследования процесса становления личностно-профессиональных компетенций через систему наставничества, будет проведено тестирование молодых преподавателей НГТУ для выявления наличия компетенций.

Литература:

1. Официальный сайт Минобрнауки России. [Электронный ресурс]. - URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/main/23192/> (дата обращения 22.11.2025).
2. Официальный сайт Совета по профессиональным квалификациям в сфере образования. [Электронный ресурс]. - URL: <http://spkobr.ru/nro.center/napravleniya-deyatelnosti/professionalnye-standarty/pedagogicheskiiy-rabotnik-vysshego-obrazovaniya/> (дата обращения 22.11.2025).

ЦИФРОВАЯ ПЕДАГОГИКА: ОТ ТРАДИЦИОННОЙ ЛЕКЦИИ К ИНТЕРАКТИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ С ЭЛЕМЕНТАМИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

А. В. Носова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, nosova.2021@corp.nstu.ru**

Научный руководитель: Мелехина Е. А., к.п.н., доцент

В статье рассматривается трансформация высшего образования под влиянием цифровой педагогики и технологий искусственного интеллекта. Анализируются современные формы интерактивного обучения, роль цифровых образовательных сред и направления интеграции ИИ в педагогический процесс. В исследовании показано, что цифровая трансформация и внедрение ИИ являются ключевыми факторами обновления содержания и методов обучения в вузах и существенно влияют на профессиональную деятельность педагогов.

The article examines the transformation of higher education under the influence of digital pedagogy and artificial intelligence technologies. The study analyzes modern forms of interactive learning, the role of digital learning environments, and the main directions of AI integration into the educational process. The findings demonstrate that digital transformation and AI adoption serve as key drivers of change in teaching practices and significantly reshape the nature of academic work in higher education.

Цифровая трансформация, ускоренная пандемией COVID-19 и стремительным развитием генеративного искусственного интеллекта (ИИ), стала ключевым фактором изменений в системе высшего образования. Традиционная модель обучения, центрированная на лекции, уступает место гибким, интерактивным и персонализированным форматам. Цель данной статьи – проанализировать эволюцию от монологической лекции к интерактивному обучению, подкрепленному элементами ИИ, и выявить, как это внедрение трансформирует профессиональную деятельность и роль преподавателя в высшей школе.

Цифровая педагогика понимается не как простая «компьютеризация» обучения, а как комплексная философия и практика, переосмысляющая образовательный процесс в условиях цифровой среды [7]. Она фокусируется на проектировании учебного опыта, который развивает автономию обучающихся, критическое мышление и навыки сотрудничества, где технологии служат катализатором, а не самоцелью. Классическая лекция, исторически доминировавшая в вузах, обеспечивала эффективную передачу знаний в условиях дефицита информации [1]. Однако ее монологический формат ограничивает активность студентов, предоставляет замедленную и минимальную

обратную связь и слабо поддается индивидуализации [2]. В эпоху цифровизации эти ограничения стали критическими, раскрыв несоответствие пассивной модели ожиданиям «поколения Alpha» и требованиям экономики знаний.

Интерактивное обучение в цифровой среде предполагает активное конструирование знаний через разнообразные форматы: перевернутый класс, проектная работа в онлайн-средах, геймификация, цифровые симуляции и онлайн-дискуссии. Исследования показывают, что такие подходы повышают вовлеченность, улучшают усвоение материала и развивают «навыки XXI века» – критическое мышление, креативность, коммуникацию и кооперацию [5].

Искусственный интеллект стал неотъемлемым элементом современной образовательной экосистемы. Можно выделить три ключевых направления его интеграции:

- адаптивное обучение и интеллектуальные tutoring-системы персонализирующие образовательные траектории;
- генеративный ИИ использующийся для создания учебных материалов [3];
- Learning Analytics и предиктивная аналитика на основе данных цифрового следа позволяющие прогнозировать академические риски и выстраивать своевременную поддержку студентов [7].

Переход от лекции к цифровому интерактивному обучению представляет собой смену образовательной парадигмы: от модели «трансляции знаний» к модели «сопровождения познавательной деятельности» [5]. Этот процесс затрагивает перепроектирование курсов (педагогический дизайн), обновление инфраструктуры (LMS, облачные сервисы) и внедрение новых механизмов управления качеством на основе данных. Исследования демонстрируют переход на смешанные и гибридные форматы, которые стали новой нормой в постпандемийный период [8].

Как отмечают ученые, ИИ должен усиливать, а не заменять педагога, что требует развития цифровой и этической компетентности преподавателей. Успешное внедрение ЦОС требует системного подхода. При этом сохраняются барьеры: сопротивление изменениям, высокая нагрузка на преподавателей и этические вызовы, связанные с использованием данных и ИИ [3]. Как подчеркивает Niemi (2021), в эпоху ИИ такие элементы человеческого обучения, как агентность, самоэффективность и социальное взаимодействие, становятся еще более значимыми, и задача преподавателя – культивировать их.

Процессы цифровой трансформации и интеграции технологий искусственного интеллекта индуцируют качественную трансформацию

профессиональной роли преподавателя в высшем образовании. В рамках новой образовательной парадигмы происходит переход от традиционной функции транслятора предметных знаний к реализации многокомпонентной профессиональной деятельности. Современный преподаватель выступает, во-первых, в качестве педагогического дизайнера, ответственного за проектирование целостного образовательного опыта в цифровой среде. Во-вторых, его роль эволюционирует в сторону фасилитатора и модератора, организующего групповые процессы и стимулирующего критическую рефлексию относительно использования искусственного интеллекта в учебной деятельности. В-третьих, преподаватель становится аналитиком образовательных данных, интерпретирующим цифровой след обучающихся для персонализации образовательной поддержки. Наконец, в-четвертых, он выполняет функцию этического медиатора, направляющего студентов в вопросах академической добросовестности и формирования ответственного подхода к использованию технологий [6].

Проведенный анализ демонстрирует, что переход от традиционной лекции к цифровому интерактивному обучению с элементами ИИ является глубокой трансформацией, а не просто технологическим прогрессом. Этот процесс выступает ключевым фактором, изменяющим саму суть профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Преподаватель эволюционирует от роли «источника истины» к роли архитектора образовательной среды, наставника и проводника в мире изобилия информации и интеллектуальных технологий. Дальнейшее успешное развитие высшего образования зависит от системной поддержки преподавателей в освоении компетенций цифровой и ИИ-педагогике, что обеспечит качество, инклюзивность и устойчивость образовательной системы в XXI веке.

Литература:

1. Biggs J., Tang C. Teaching for Quality Learning at University. McGraw-Hill. – 2011.
2. Bligh D. What's the Use of Lectures? Jossey-Bass, 2000.
3. Garzón J. Systematic review of artificial intelligence in education in the era of generative AI // Multimodal Technologies and Interaction. – 2025. Т. 9, № 8. Ст. 84.
4. Gkrimpizi T., Peristeras V., Magnisalis I. Classification of barriers to digital transformation in higher education institutions: systematic literature review [Electronic resource] // Education Sciences. 2023. Т. 13. Ст. 746. - URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/7/746> (accessed: 19.04.2025).

5. Kirkwood A., Price L. Technology-enhanced learning and teaching in higher education // Learning, Media and Technology. – 2014. Т. 39, № 1. С. 1–23.

5. Ncube C. N. Critical digital pedagogy for contemporary transformative higher education [Electronic resource] // Cogent Education. 2025. Т.12, № 1. Ст. 2523133. - URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2024.2523133> (accessed: 19.04.2025).

6. Niemi H. AI in learning: preparing grounds for future learning [Electronic resource] //Journal of Pacific Rim Psychology. – 2021. Т. 15. - URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/18344909211055915> (accessed: 19.04.2025).

7. Selwyn N. Education and Technology: Key Issues and Debates. Routledge. – 2016.

8. Shi Y. Professional development for digital pedagogy in higher education: a systematic review [Electronic resource] //Computers & Education. – 2025. Т. 215. Ст. 105012. - URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131524000241> (accessed: 19.04.2025).

ОБЗОР СТРУКТУРЫ ФОРМИРОВАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ С ПОМОЩЬЮ СУБТИТРОВАНИЯ

В. В. Охримец

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, okhrimets.velina@yahoo.com**

Научный руководитель: Проскурина А. В., д.фил.н., доцент

В статье рассматриваются теоретические и методологические предпосылки исследования, посвященного формированию аудиовизуальной переводческой компетенции у студентов-лингвистов. Определяется ключевая роль субтитрования как основного инструмента и объекта обучения в условиях современной цифровой среды.

The paper examines the theoretical and methodological foundations of a study devoted to the developing of audiovisual translation competence of linguistics students. It defines the key role of subtitling as the main tool and object of learning within the modern digital environment.

Бурное развитие цифровых платформ, стриминговых сервисов и социальных сетей привело к беспрецедентному росту спроса на аудиовизуальный перевод (АВП). Сегодня АВП является одним из самых востребованных видов перевода. К аудиовизуальному переводу относятся кинопереводы, переводы компьютерных программ, видеоигр, телевизионных новостных выпусков, рекламных роликов. Другими словами, аудиовизуальный перевод – это перевод материалов, объединяющих в себе звуковую и зрительную составляющие [5].

Аудиовизуальный перевод, как и остальные виды переводов, имеет свои специфические особенности и трудности. Передача вербальной и невербальной информации в этом типе текста одновременно осуществляется по акустическому и визуальному направлениям, а лингвистический аспект перестает играть определяющую роль [4]. Переводчик не просто переводит текст, а работает с 4 параллельными значимыми потоками данных [3]:

1. визуальным невербальным образным рядом;
2. невербальным шумом/музыкальным аудиорядом;
3. вербальным аудиорядом (диалоги героев);
4. вербальным видеорядом (надписи на экране, субтитры).

Среди всех видов АВП, субтитрование занимает фундаментальное место, поскольку именно создание субтитров является отправной точкой для большинства аудиовизуальных произведений. Субтитр – это графическое отражение в виде надписей на экране речи, произносимой диктором телепередачи, героями фильма, закадрового текста и т. д.; обычно отражается внизу экрана [1]. Субтитрование как вид аудиовизуального перевода сопряжен с большим количеством внешних ограничений, самые главные из которых являются необходимость уместить перевод в ограниченное количество строк и знаков и привязка субтитров к смене планов в кадре, что «технологически укорачивает и без того ограниченное время и пространство перевода» [2]. Субтитры изначально были неким компенсаторным инструментом: они использовались как замена звука в диалогах в немом кино и помогали понять диалог или происходящую ситуацию на экране. Даже несмотря на то, что субтитрование появилось одновременно с киноиндустрией, оно и на данный момент является ключевым звеном при переводе аудиовизуальных материалов. Сегодня субтитрование полностью интегрировано в цифровую среду, что требует от переводчика владения специализированными программами и соблюдения строгих технических требований.

Развитие аудиовизуальной переводческой компетенции у лингвистов становится критически важной задачей. Данная компетенция включает

не только владение языком, но и знание специфических прагматических и технических ограничений, накладываемых форматом (например, ограничение по количеству знаков на строку, скорость чтения).

Среди ведущих специалистов в области субтитрования, чьи работы легли в основу данного исследования, следует выделить А. В. Козуляева и Яна Иварссона (Jan Ivarsson), которые внесли неоценимый вклад в систематизацию теоретических основ АВП и субтитрования.

Целью работы является разработка и экспериментальная проверка методики формирования аудиовизуальной переводческой компетенции у студентов-лингвистов при помощи курса аудиовизуального перевода на основе субтитрования. Основная цель курса – обучить студентов практическим навыкам субтитрования и использования профессионального программного обеспечения.

Планируется проведение эксперимента с участием двух групп студентов:

Контрольная группа (КГ). Обучается по стандартной программе подготовки лингвистов без специализированного курса по субтитрованию.

Экспериментальная группа (ЭГ). Проходит разработанный авторский курс, где субтитрование является основной практической деятельностью.

Для оценки прогресса будут использованы два ключевых инструмента:

1. Входной ассессмент. Проводится в КГ и ЭГ перед началом экспериментального курса. Его цель – зафиксировать исходный уровень АВП-компетенции (включая технические и лингвистические аспекты перевода).

2. Финальный ассессмент. Проводится в обеих группах после завершения курса в ЭГ. Его структура будет аналогична входному ассессменту, что позволит провести прямой сравнительный анализ результатов.

Практическая часть исследования будет включать детальный анализ:

1. Структуры и результатов входного ассессмента в обеих группах.
2. Содержание разработанного курса.
3. Структуры финального ассессмента и сравнительного анализа данных, полученных в КГ и ЭГ.

Таким образом, данное исследование направлено на решение актуальной проблемы подготовки высококвалифицированных кадров для цифровой индустрии. Субтитрование как наиболее доступная и универсальная форма аудиовизуального перевода открывает широкие

возможности для внедрения в учебный процесс современных цифровых методов обучения.

Литература:

1. Егорова Т. В. Словарь иностранных слов современного русского языка. – М.: Аделант, 2014. – 800 с.
2. Козуляев А. В. Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности и особенности обучения данному виду перевода // Царскосельские чтения. – 2013. – № 17. – С. 374–381.
3. Козуляев А. В. Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках школы аудиовизуального перевода // Вестник ПНИПУ. – 2015. – № 13. – С. 1–24.
4. Костров К. Е. Аудиовизуальный перевод: проблемы качества // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 9: Исследования молодых ученых. – 2015. – № 13. – С. 142–146.
5. Лутков Е. А. Мультиформатность аудиовизуального перевода // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 9. – 2016. – Вып. 14. – С. 163–167.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ С ЦИФРОВОЙ ПОДДЕРЖКОЙ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

А. П. Петрякова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, anpet_0000@mail.ru**

Научный руководитель: Влавацкая М. В., д.фил.н., профессор

Статья рассматривает влияние интерактивных заданий с цифровой поддержкой на развитие устной речи у студентов-лингвистов. Результаты эксперимента подтверждают, что интерактивность с применением цифровых технологий является неотъемлемым компонентом эффективной подготовки студента-лингвиста в рамках реальных коммуникативных ситуаций.

The article explores the influence of interactive tasks supported by digital tools on the development of spoken language skills among students of linguistic studies. The findings from the experiment demonstrate that the use of interactive digital technologies is a crucial aspect of effective training for linguistics students in real-life communication scenarios.

Одним из основных подходов современной методики обучения иностранному языку является коммуникативный, главная цель которого – развитие у обучающихся навыка свободного говорения на иностранном языке. Сегодня неотъемлемым компонентом современной образовательной среды становится интеграция цифровых технологий.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью разработки и внедрения интерактивных заданий с цифровой поддержкой в обучение студентов-лингвистов как одного из способов повышения уровня коммуникативной компетенции.

Целью статьи является теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность интерактивных заданий с цифровой поддержкой для развития устной речи студентов-лингвистов в рамках профессионального образования.

Основными методами исследования являются метод критического анализа лингвистической литературы, опытно-экспериментальное обучение и педагогическое моделирование.

В опытно-экспериментальном обучении продолжительностью один месяц участвовали 24 студента-лингвиста второго курса факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета. Педагогический эксперимент был рассчитан на 4 академических часа для контрольной группы и 4 академических часа для экспериментальной группы.

Как пишет О.В. Витченко, «интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности» [1]. Автор выделяет следующие цели интерактивного обучения:

- повышение эффективности образовательного процесса, достижение высоких результатов;
- усиление мотивации к изучению дисциплины;
- формирование и развитие профессиональных умений и навыков обучающихся;
- формирование коммуникативных навыков;
- развитие навыков анализа и рефлексивных проявлений;
- развитие навыков владения современными техническими средствами и технологиями восприятия и обработки информации;
- сокращение доли аудиторной работы и увеличение объема самостоятельной работы студентов. [1]

Коротаева Е. В. определяет цель интерактивных заданий в создании комфортных условий обучения, при которых студент или слушатель чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения, дает знания и навыки, а

также создать базу для работы по решению проблем после того, как обучение закончится. [2]

Разработанные нами интерактивные задания с цифровой поддержкой были апробированы в двух учебных группах (контрольная и экспериментальная).

Нулевой срез был проведен в обеих группах, после чего контрольная группа (12 респондентов) продолжила обучение по традиционной программе, в то время как экспериментальная группа (12 респондентов) апробировала разработанные нами интерактивные задания. Результаты нулевого среза показали, что обе группы справляются с выполнением заданий по образовательной программе, но возникают трудности по время практики устной речи. Контрольная группа занималась по традиционной методике, которая включала: ответы на вопросы преподавателя по прочитанному тексту, пересказ текстов и заученных диалогов, выполнение стандартных упражнений из учебника.

Перед проведением эксперимента нами были разработаны интерактивные задания, основанные на учебной программе обучающихся. Одно из заданий для студентов состояло в том, что студенты должны были придумать и описать свой бизнес-план по выбранной сфере интересов. Материал интерактивного задания был разработан по теме “Business challenge” из программы обучения. В то же время дополнительно нами были разработаны цифровые материалы для заполнения планов на платформе Yandex Forms.

После заполнения форм каждая группа студентов рассказывала о своем бизнес-плане, отвечая на вопросы от одногруппников по теме. Роль преподавателя при этом заключалась в том, чтобы контролировать все этапы выполнения задания, а также задавать дополнительные вопросы после выступления студентов.

Для оценки результатов использовался комплексный показатель “Уровень развития устной речи”, который складывался из следующих критериев:

- 1) беглость речи (количество слов в минуту, отсутствие долгих пауз);
- 2) спонтанность и логичность высказывания,
- 3) лексическое разнообразие (использование синонимов, лексики по теме).

Результаты нулевого и итогового срезов можно увидеть в таблице 1.

**Таблица 1. Сравнительные результаты групп
по 3-балльной шкале**

Критерий	Группа Эксперименталь ная (ЭГ)/ Контрольная группа (КГ)	Нулевой срез (средний балл)	Итоговы й срез (средний балл)	Динамик а
Беглость речи	ЭГ	1.3	2.5	+1.2
	КГ	1.3	1.7	+0.4
Спонтанность и логичность высказывания	ЭГ	1.2	2.6	+1.4
	КГ	1.2	1.7	+0.5
Лексическое разнообразие	ЭГ	1.3	2.7	+1.4
	КГ	1.3	1.7	+0.4
Общий показатель	ЭГ	3.8	7.8	+4
	КГ	3.8	5.1	+1.3

Также после двух проведенных занятий студентам было предложено заполнить анкету для самоанализа по проделанной работе. Анкета включала следующие вопросы с вариантами ответов:

1) *On a scale of 1 to 5, how comfortable did you feel speaking in today's activities?;*

2) *How would you rate the flow of your speech today? (I spoke smoothly with few unnatural pauses.; I had some pauses to search for words, but the message was clear.; I frequently hesitated or struggled to keep going.);*

3) *Did you successfully use any NEW words or phrases from this lesson? If yes, please list one or two.;*

4) *Choose any strategies you used today (Rephrasing, Using a synonyms or antonyms, Using gestures or body language, Asking for help, Using fillers appropriately);*

5) *What helped you feel more confident? (The topic was interesting, Working in a small group, More emphasis on speaking than writing, Having preparation time);*

6) *How did the digital tools affect your personal motivation and interest in the lesson topic compared to a traditional, non-digital class? (They made me much more engaged and interested, They made me a bit more interested, They were somewhat distracting, They made it harder for me to focus);*

7) *Based on today's experience, how would you feel about using similar digital tools in our future lessons? (I would strongly prefer it and want to use*

them more often, I would like to use them sometimes for specific activities, I am indifferent, I would prefer to use them less often, I would strongly prefer not to use them).

Более важными и показательными вопросами для нашего исследования являются шестой и седьмой, так как с их помощью мы определяем отношение студентов к цифровым интерактивным заданиям. 50% студентов (7 из 14 респондентов) отметили, что интерактивные задания с цифровой поддержкой вызывают у них значительно больший интерес и вовлеченность в работу на занятии по сравнению с традиционными заданиями. Это позволяет сделать вывод о том, что существует прямая корреляция между применением интерактивных заданий с цифровой поддержкой и уровнем заинтересованности студентов в освоении материала, что отвечает образовательным потребностям современного поколения студентов.

Результаты ответов на седьмой вопрос демонстрируют положительное отношение к интерактивным цифровым заданиям. 85% респондентов поддерживают более активное использование цифровых интерактивных заданий в учебном процессе: 50% студентов (7 из 14 респондентов) выразили готовность использовать их для отработки конкретных видов деятельности и развития определенных навыков, а также 35% (5 из 14 респондентов) выступают за их систематическое и частое применение.

Таким образом, проведенный эксперимент доказал, что использование интерактивных заданий с цифровой поддержкой является высокоэффективным средством для развития устной речи студентов-лингвистов и превосходит по результатам традиционные методы обучения.

Литература:

1. Витченко О. В. Интерактивность как одно из основных требований к современным электронным образовательным ресурсам // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 4. – С. 66-68.
2. Коротаева Е. В. Интерактивность современного обучения: как явление и как понятие // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 4. – С. 8-15.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ БУДУЩЕГО ЮРИСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

А. В. Погоревич, Е. А. Мелёхина

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, rogorevicartem27@gmail.com**

Научный руководитель: Мелёхина Е. А., канд.пед.наук, доцент

Статья рассматривает формирование профессиональной этики юристов как ключевую задачу вуза. Этику раскрывают как системное личностное образование с трёхкомпонентной структурой: интеллектуальный, ценностный и деятельностный блоки. Особое внимание уделено методам развития качеств, приоритет-интерактивным формам (кейсы, деловые игры), стимулирующим этическое суждение. Отмечена проблема отсутствия единых стандартов и предложена интеграция знаний этической психологии для развития образования.

The article examines the formation of professional ethics for lawyers as a key task of higher education. Ethics is presented as a systemic personal construct with a three-component structure: intellectual, value-based, and practical blocks. Special attention is paid to methods for developing qualities, with priority given to interactive forms (case studies, business games) that stimulate ethical judgment. The problem of the lack of uniform standards is noted, and the integration of ethical psychology knowledge is proposed for the development of education.

Современное правовое государство предъявляет высокие требования как к профессиональной компетентности, так и к нравственному облику юриста. Поскольку юридическая деятельность носит ценностно-ориентационный характер и осуществляется в системе «субъект-субъект», она немыслима без прочного фундамента профессиональной этики. Будущий юрист выступает не просто как носитель специальных знаний, но как представитель государства, чьи действия демонстрируют официальную позицию в вопросах справедливости, добра и зла. В этой связи формирование профессиональной этики в вузе становится императивным компонентом подготовки конкурентоспособного специалиста, а не факультативной задачей.

Понятие «юридическая этика» базируется на родовом понятии «этика» как философской категории, определяющей ценностные ориентиры человека в понимании добра и зла. Однако профессиональная юридическая этика обладает своей спецификой, будучи нацеленной на юридическое профессиональное сообщество и включая в себя не только правовую и моральную регуляцию, но и поведенческие структуры личности. Она проявляется не только в процессе профессиональной деятельности, но, являясь системным личностным образованием,

отражается в социальном, профессиональном и бытовом поведении юриста [2].

Как отмечает Л.М. Тимошина, юридическая этика является неотъемлемой составляющей более широкого феномена – профессиональной культуры юриста, которую можно определить как интегративное качество личности. Это качество заключается во владении профессиональными знаниями и правовыми теориями, а также сформированными личностными характеристиками – ценностями, морально-этическими нормами, культурными концептами и психологической устойчивостью, необходимыми для реализации профессиональной деятельности [2]. Данный тезис находит поддержку в современных исследованиях, подчеркивающих, что этическая компетентность юриста напрямую влияет на доверие общества к правовой системе и эффективность её функционирования.

Структуру профессиональной культуры юриста, можно представить в виде трех взаимосвязанных компонентов:

1. Интеллектуальный компонент (нормы права, правовые теории, общие и специальные знания, владение юридической терминологией).
2. Ценностный морально-этический компонент (общественно одобряемые ценности и идеалы, нормы этики, убеждения, принципы, эмоции, психологическая устойчивость).
3. Деятельностно-практический компонент (профессиональное поведение, готовность к реализации профессиональной деятельности, подчинение собственных потребностей правовым предписаниям).

Эти компоненты образуют триединую систему, где ценностный морально-этический компонент играет базисную роль, направляя и интеллектуальную деятельность, и практическое поведение юриста в русло закона и морали [3]. Важно отметить, что формирование этой системы требует целенаправленной педагогической работы, выходящей за рамки формального изучения кодексов.

Ключевым аспектом формирования этики является развитие конкретных нравственных качеств, профессионально значимых для юриста. Исследователи выделяют общие нравственные качества, определяющие облик юриста, такие как справедливость, гуманность, честность, смелость, долг, совесть, принципиальность, самостоятельность, объективность и выдержка; коммуникативные качества: тактичность, достоинство, уважение и вежливость.

Для различных направлений юридической деятельности акценты могут смещаться. Так, для судьи первостепенную важность имеют беспристрастность и объективность, для адвоката – благожелательность и гуманизм, для прокурора – нетерпимость к нарушению закона [2]. К

числу значимых качеств относятся также честность, понимаемую как правдивость и приверженность закону; принципиальность – безусловное следование закону и своим убеждениям; решительность и самообладание.

Формирование этих качеств особенно актуально в юношеском возрасте, который является сенситивным периодом для усвоения моральных категорий и формирования нравственного сознания личности. Именно в этом возрасте, который совпадает с периодом обучения в вузе, происходит профессиональное и личностное самоопределение, осознание своего места в будущем. Поэтому образовательный процесс должен быть направлен на превращение «абстрактных принципов морали в потребность личности» [3], что ведет к осознанному нравственному поведению. Подтверждением этому служат и мнения самих обучающихся. Так, результаты анкетирования студентов-юристов показывают, что более 80% респондентов считают развитие нравственных качеств не менее важным, чем освоение узкопрофессиональных знаний, а 65% указывают на прямой влияние этической репутации юриста на успешность карьеры [5].

Реализация задачи формирования профессиональной этики должна опираться на требования ФГОС, которые прямо указывают на необходимость формирования у выпускников представлений о юридической морали, профессиональной этике и служебном этикете [2].

Теоретическая основа закладывается через преподавание таких дисциплин, как «Этика», «Профессиональная этика», «Психология и этика профессиональной деятельности». В рамках этих курсов студенты получают представление об основных этических категориях (добро и зло, справедливость, долг и т.д.), а также знакомятся с требованиями профессиональных кодексов этики (судейского, адвокатского и др.).

Однако теоретических знаний недостаточно. Эффективное формирование этики требует использования интерактивных методов обучения, основанных на «субъект-субъектной» парадигме:

- Групповые дискуссии и анализ кейсов, позволяющие смоделировать сложные профессиональные ситуации, связанные с моральным выбором. Например, разбор ситуации с нарушением конфиденциальности секретарем судебного заседания помогает студентам не только идентифицировать нарушение норм этики, но и выработать модель нравственно-правового поведения [3]. Исследования показывают, что такие методы способствуют более глубокому осмыслению этических коллизий по сравнению с пассивным слушанием лекций [2].

- Деловые и ролевые игры, которые способствуют развитию практических навыков этичного поведения в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности.

- Обсуждение художественных произведений с точки зрения моральных дилемм, что способствует развитию эмпатии и этического суждения. Как отмечает Т.А. Ладыкина, приобщение к мировым духовным ценностям через искусство является мощным средством нравственно-эстетического развития личности будущего юриста [1].

Несмотря на понимание важности этической подготовки, в данной сфере существует ряд проблем. Во-первых, концептуальные положения юридической этики носят развивающийся характер и не являются жестко закрепленными, трансформируясь вместе с обществом и правовой практикой [2]. Во-вторых, отмечается отсутствие единых законодательно закрепленных этических нормативных актов для всего юридического сообщества. Существуют локальные акты (для судей, адвокатов, прокуроров и т.д.), что может порождать определенные противоречия и сложности в процессе обучения [2]. Студенты в своих эссе часто указывают на эту дихотомию, отмечая, что различие в требованиях к представителям разных юридических профессий иногда создает ощущение условности и ситуативности этических норм.

В связи с этим перспективным направлением видится дальнейшее развитие этической психологии как самостоятельной прикладной отрасли знания, которая могла бы обеспечить научно-методическую базу для диагностики и развития нравственных качеств будущих юристов [3]. Разработка соответствующего диагностического инструментария и интеграция его полученных данных в образовательный процесс позволят сделать формирование профессиональной этики более системным и эффективным. Кроме того, ценным ресурсом является интеграция этической подготовки с формированием эстетической культуры, что способствует целостному духовно-нравственному развитию личности [1].

Таким образом, формирование профессиональной этики будущего юриста представляет собой комплексную педагогическую задачу, интегрированную в образовательный процесс вуза. Эффективное решение этой задачи требует органичного сочетания теоретической подготовки с активными, практико-ориентированными методами обучения, нацеленными на развитие рефлексии и личностных качеств студентов. Учет мнения самих обучающихся о значимости этики и привлечение более широкого круга научных источников позволяет сделать этот процесс более обоснованным и адресным. Такой подход позволяет подготовить не только компетентного специалиста, но и

высоконравственную личность, способную ответственно выполнять свои профессиональные обязанности и служить опорой правового государства.

Литература:

1. Ладыкина Т.А. Формирование нравственно-эстетической культуры личности будущего юриста в образовательном пространстве вуза // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2024. Т. 13, № 1А. С. 216–224.
2. Рощевская Е.В. Нравственные профессионально значимые качества личности студента-юриста в контексте этической психологии // Человеческий капитал. 2024. № 4(184). С. 173–179.
3. Тимошина Л.М. Исследование основ юридической этики будущих юристов // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. 2024. Т. 16, № 3. С. 127–132.
4. Тимошина Л.М. Юридическая этика юриста как составляющая его профессиональной культуры // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. 2025. Т. 17, № 1. С. 39–47.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

К. Ю. Подольская

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, kspodolskaya@yandex.ru**

Научный руководитель: Казачихина И. А., к.фил.н.

В данной работе представлены основные факторы, которые влияют на развитие метапредметных умений на уроках иностранного языка в основной школе. Одним из таких факторов является история изучения этой проблемы в педагогике, а также сущность метапредметных умений, возрастные особенности обучающихся, потенциал самого предмета «Иностранный язык» как средства формирования данных умений, а также существующие приёмы. Мы разработали анализ современно-методических комплексов и серии уроков на формирование метапредметных умений на уроках английского языка.

In this work, presents the key factors influencing the development of meta-subject skills in foreign language lessons in secondary school. These factors include the history of research on this issue in pedagogy, the essence of meta-subject skills, the age-related characteristics of students, the potential of the “Foreign Language” subject itself as a tool for developing these skills, as well as existing teaching techniques. We have

developed an analysis of modern methodological complexes and a series of lessons aimed at forming meta-subject skills in English language classes.

Метапредметные умения – это универсальные способы деятельности, познания и регуляции, которые выходят за рамки одной конкретной учебной дисциплины и используются как в учебной деятельности, так и за пределами образовательного контекста.

Понятие «метапредметные умения» стало центральным в современном образовании, мир быстро меняется и простое усвоение фактов уступает место способности применять знания в новых ситуациях, критически мыслить и самостоятельно учиться. Однако проблема формирования таких умений не могла возникнуть на пустом месте. Её истоки уходят вглубь истории педагогики и психологии.

Суть метапредметных умений заключается в автономной организации образовательного процесса, а именно: самостоятельная постановка целей, разработка плана их реализации, осуществление контрольно-оценочных функций и корректировка действий в ходе решений учебной задачи.

В рамках исследований на формирование метапредметных умений было выявлено, что метапредметные умения целенаправленно не развиваются – исследуемые умения недостаточно развиты у 40% школьников.

Одной из ключевых причин, вероятно, является несформированность у них метапредметных, а с другой – непривычным форматом заданий для учащихся.

«Предметом регулирования настоящего Федерального закона являются общественные отношения, возникающие в сфере образования в связи с реализацией права на образование, обеспечением государственных гарантий прав и свобод человека в сфере образования и созданием условий для реализации права на образование (далее - отношения в сфере образования).

Настоящий Федеральный закон устанавливает правовые, организационные и экономические основы образования в Российской Федерации, основные принципы государственной политики Российской Федерации в сфере образования, общие правила функционирования системы образования и осуществления образовательной деятельности, определяет правовое положение участников отношений в сфере образования» [1].

Цели иноязычного образования формулируются на ценностном, когнитивном и прагматическом уровнях и воплощаются в личностных, метапредметных и предметных результатах обучения. Иностранные

языки являются средством общения и самореализации и социальной адаптации, развития умений поиска, обработки и использования информации в познавательных целях, одним из средств воспитания гражданина, патриота, развития национального самосознания [2].

Основная школа (5-9 классы) в современной системе образования охватывает важнейший этап личностного становления, который в возрастной периодизации соответствует переходу от младшего школьного возраста к подростковому и раннему юношеству. Этот период, называемый «подростковым», характеризуется масштабными и многогранными изменениями во всех сферах развития ребёнка: физиологической, интеллектуальной, социальной и эмоционально-волевой. Данные особенности являются фундаментальным условием для эффективного построения учебно-воспитательного процесса, выбора адекватных методов обучения и установления продуктивных взаимоотношений между педагогом и учащимися.

Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребёнком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и назовём социальной ситуацией развития в данном возрасте [3].

Метапредметные умения позволяют учащимся сформировать целостное представление о мире. У подростков развивается способность видеть связи между отдельными дисциплинами, преодолевая их разрозненность. Таким образом, метапредметные умения свидетельствуют о гармоничном развитии личностных, познавательных и общекультурных качеств ученика.

Упражнения на формирование метапредметных умений можно разделить на несколько типов (см. Рис. 1).



Рис. 1 Типология метапредметных упражнений (Пр А.А. Рединова)

Эти упражнения носят универсальный характер и не привязаны к конкретной учебной дисциплине. Преподаватель может отвести им как целое занятие, так и его часть.

Таким образом, предложенные задания являются эффективным инструментом для решения проблемы формирования метапредметных умений.

Литература:

1. Федеральная образовательная программа основного общего образования, федеральная рабочая программа по учебному предмету

«Иностранный (английский) язык»: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74223) [Электронный ресурс]. - URL:

<https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/200205> (дата обращения: 23.11.2025).

2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: Принявший орган Государственная Дума [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617?section=text> (дата обращения: 27.11.2025).

3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии [Электронный ресурс] / Л.С. Выготский – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 160с. – (Аналогия мысли). – URL: <https://urait.ru/viewer/voprosy-detskoy-psihologii-562566#page/20> (дата обращения: 23.11.2025).

4. Рединова А.А. Формирование метапредметных умений и навыков: типология задач [Электронный ресурс] / А.А. Рединова // Наука, образование, культура: электронная научная статья. – 2018 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-metapredmetnyh-umeniy-i-navykov-tipologiya-zadach/viewer> (дата обращения: 26.11.2025).

КРИТЕРИИ И ОЦЕНКА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГОВОРЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРИЛОЖЕНИЯХ НА ОСНОВЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В. В. Покочуева, М. В. Влавацкая

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, victoryvp2004@gmail.com

Научный руководитель: Влавацкая М. В., д.филол.н., профессор

В статье рассматривается вопрос совершенствования умений иноязычного говорения у учащихся старших классов с использованием искусственного интеллекта (ИИ); рассмотрены комплексы упражнений в приложениях для изучения английского языка, созданных и работающих при помощи систем ИИ.

The article examines the problem of developing high school students' communication skills in English with the help of AI. The article reveals the review of the applications for learning languages and the sets of exercises presented there created with the help of AI and freely available.

В настоящее время совершенствовать умения говорения на иностранном языке можно при помощи технологий искусственного интеллекта (ИИ).

Актуальность исследования связана с тем, что не все учащиеся владеют английским языком на должном уровне и не редко испытывают трудности в устной речи. В связи с этим становится необходимым совершенствовать навыки говорения у старшеклассников в средней школе.

Цель статьи – выявить критерии и оценить по ним упражнения в приложениях на основе ИИ, направленные на совершенствование умений говорения у учащихся старших классов.

Для достижения цели исследования необходимо определить роль ИИ в обучении иностранному языку, проанализировать существующие приложения, разработанные с помощью ИИ и представленные в них комплексы упражнений на развитие иноязычных умений говорения.

Методы исследования – анализ методико-педагогической литературы, анализ и синтез, прогнозирование и обобщение педагогического опыта.

Теоретической базой исследования послужили исследования по методике обучения говорению на иностранном языке (Т.А. Сенькова 2014, И.И. Просвиркина 2017, Е.И. Рабина 2020) и по искусственному интеллекту в обучении говорению (Э.М. Пройдаков 2018, Д.Л. Еськин 2023, Е.С. Чекулаева 2024, П.В. Сысоев 2023).

Материал исследования – приложения, созданные при помощи ИИ, – Duolingo, EF Hello, ELSA Speak – и представленные в них комплексы упражнений, направленные на совершенствование иноязычных умений говорения.

Изначально понятие ИИ относится к области информационных технологий и означает «науку и технологию, включающую набор средств, позволяющих компьютеру на основании накопленных знаний давать ответы на вопросы и делать на базе этого экспертные выводы, т.е. получать знания, которые в него не закладывались разработчиками» [4]. Ценность систем ИИ для учителей заключается в том, что они помогают создавать на основе анализа и обработки больших объемов данных новый контент, включая текст, изображения и видео, что дает им возможность существенно экономить время на подготовку структурированных и информативных учебных материалов, включая тестовые и практические задания [2].

Среди примеров использования ИИ в обучении иностранным языкам можно выделить чат-боты, мобильные приложения с голосовыми помощниками, программы для компьютерного моделирования диалогов

и системы, использующие расширенную реальность для имитации реальных коммуникативных ситуаций [7].

В аспекте говорения ИИ может быть использован для создания виртуальных сред, в которых учащиеся могли бы общаться на иностранном языке. Такие среды включают в себя виртуальных собеседников, ролевые ситуации и симуляции реальных ситуаций [1].

Тем не менее лидирующую позицию при обучении говорению с помощью ИИ занимают чат-боты, которые считаются удачной имитацией речевой деятельности – они используют поверхностные структуры языка и вполне способны заменить собеседника. Чат-бот представляет собой «диалоговую обучающую программу, способную на основе технологий естественного языка и машинного обучения и заложенных в нее алгоритмов речевого поведения человека развивать иноязычные устные и письменные речевые умения обучающегося посредством поддержания с ним диалога и имитации человеческой речи» [5]. Самыми востребованными чат-ботами сегодня являются ChatGPT4, EnglishSimpleBot, AlphaEnglishBot, YouChat, ELSA speak, EF Hello, MyBuddyAI [6], которые обладают довольно широким функционалом и содержат: 1) безлимитный чат с возможностью задать любые вопросы и получить на них ответы; 2) возможность поддерживать диалог на разных языках; 3) изучение новых слов; 4) развитие навыков по всем видам речевой деятельности посредством различных упражнений; 5) прохождение уже созданных уроков для повышения уровня языка и др.

Среди преимуществ чат-ботов исследователи выделяют: 1) повышение мотивации обучающихся к изучению иностранного языка; 2) возможность обучающимся улучшить иноязычные речевые умения; 3) доступность чат-ботов для развития речевых умений обучающихся независимо от места их расположения и времени; 4) снижение уровня тревожности обучающихся при взаимодействии с машиной и др. [5].

Есть мнения о пользе ИИ, включая чат-боты, в преодолении языкового барьера, что является одной из ключевых проблем развития иноязычной устной речи. В то же время по этому вопросу имеется ряд спорных вопросов, среди которых: 1) обучающиеся не всегда готовы заменить учителя чат-ботом; 2) большинство разговорных чат-ботов ориентированы на обучающихся с уровнем владения иностранным языком A2-B1; 3) шаблонность и ограниченный набор фраз, используемых чат-ботом [5].

При работе с совершенствованием умений говорения у учащихся старшей школы возникает проблема нехватки времени на уроке. В этом случае системы ИИ могут стать ценным помощником учителю, при условии тщательного изучения их функций, а затем их интегрирования в

учебный процесс, адаптируя их под конкретные классы, разных учащихся, а также тему и цель урока. Это поможет достичь прогресса даже при ограниченном количестве времени.

Для анализа комплексов упражнений по развитию иноязычных умений говорения нами были выбраны 3 приложения – это Duolingo, EF Hello и ELSA Speak. При оценивании систем ИИ в обучении иностранному языку, в частности говорению, большинство авторов-методистов выделяют следующие критерии: 1) адаптация к уровню учащегося; 2) персонализированное обучение; 3) автоматическая проверка и обратная связь; 4) анализ произношения; 5) реалистичные диалоговые ситуации; 6) игровые элементы и мотивация [3], [8], [9].

Как показал анализ, все уроки приложения Duolingo развивают навыки чтения, письма, аудирования и говорения через задания разного типа: прослушивание диалога, ответы на вопросы, сопоставление слов и значений. Для самостоятельного развития говорения предусмотрены упражнения на повторение: 1) написанных предложений вслух для работы над произношением, 2) услышанных предложения вслух для развития не только произношения, но и восприятия речи. Это приложение включает, например, задания на завершение диалога в целях работы над устной речью, а также на составление диалога с опорой на текст после его прослушивания.

Приложение EF Hello предлагает выбрать пользователю сферы интересов (work, travel, business и др.) для составления комплексных уроков, направленных на развитие умений говорения. Комплекс упражнений охватывает изучение активного вокабуляра, совершенствование устной речи, например, с имитацией просодии в реальной ситуации (голосовое сообщение или онлайн-звонок) с ИИ-партнером. После выполнения задания бот анализирует речь, дает оценку и указывает на ошибки.

Приложение ELSA Speak предлагает упражнения для развития устной речи. В начале учащийся выбирает тему по интересам и цели для индивидуального обучения: он участвует в диалогах с ботом, который задает вопросы, анализирует ответы, исправляет ошибки и оценивает речь по произношению, вокабуляру, беглости, интонации и грамматике.

Результаты оценки приложений и представленных в них упражнений представлены в Таблице 1.

**Таблица 1. Оценка упражнений для совершенствования
говорения у старшеклассников в приложениях на основе ИИ**

№	Критерий оценивания	Duolingo	EF Hello	ELSA Speak
1.	Адаптация к уровню учащегося	+	+	+
2.	Персонализированное обучение	+	+	+
3.	Автоматическая проверка и обратная связь	+	+	+
4.	Анализ произношения	-	+	+
5.	Реалистичные диалоговые ситуации	+	+	+
6.	Игровые элементы и мотивация	+	+	-
7.	Использование без ограничений	-	-	-

Таким образом, упражнения на развитие и совершенствование умений говорения в приложениях Duolingo, EF Hello и ELSA Speak обладают преимуществами и недостатками. Их достоинство – коммуникативная направленность, автоматическая обратная связь и разнообразие типов упражнений. Их недостаток – ограниченное использование в бесплатной версии приложения.

В целом, все комплексы упражнений заслуживают положительной оценки и подходят как для использования в обучении иноязычному говорению в старших классах общеобразовательной школы, так и для самостоятельного обучения.

Литература:

1. Бурина Е.В. Лингводидактический потенциал технологий искусственного интеллекта для обучения иностранным языкам // МНКО. 2023. №6 (103). С. 323-326.
2. Еськин Д.Л. Использование технологий искусственного интеллекта в обучении // МНКО. 2023. №6 (103). С. 329-331.
3. Мальцева А.А. Искусственный интеллект в помощь преподавателю РКИ. 2025 [Электронный ресурс]. – URL: <https://mgu-russian.com/ru/teach/blog/529412/> (дата обращения: 26.11.2025).
4. Пройдаков Э.М. Современное состояние искусственного интеллекта // Наукоевческие исследования. 2018. №2018. С. 129-153.

5. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные ВОПРОСЫ // Вестник ТГУ. 2023. №1. С. 66-72.
6. Тощая И.В., Недоспасова Л.А. Образовательный потенциал чат-ботов в изучении иностранных языков: социолингвистический, дидактический и коммуникативный аспекты // Концепт. 2023. №6. С. 14- 27.
7. Чекулаева Е.С. Обучение монологическому и диалогическому высказыванию на основе средств наглядности, созданных с помощью AI // Вестник науки. 2024. №7 (76). С. 371-377.
8. Чкалова В.Е. Искусственный интеллект: новый вектор самостоятельного обучения английскому языку. 2022 [Электронный ресурс]. – URL: <https://apni.ru/article/8658-iskusstvennij-intellekt-novij-vektor-samostoy> (дата обращения: 22.11.2025).
9. Федорова С.С. Использование нейросетей на уроках английского языка в общеобразовательной школе. 2025 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.teacherjournal.ru/categories/13/articles/11462> (дата обращения: 16.11.2025).

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМООБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

А. В. Притула

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, antonina18111@gmail.com**

Научный руководитель: Мелёхина Е. А., к.п.н, доцент

В данной статье рассматривается понятийный аппарат темы, цифровизация образования как феномен современного мира, а также проводится опрос по данной теме у студентов и анализ результатов и их интерпретация.

This article examines the conceptual framework of the topic, digitalization of education as a phenomenon of the modern world, as well as conducts a survey on this topic among students and analyzes the results and their interpretation.

Современное высшее образование переживает период глубокой трансформации, вызванной развитием цифровых технологий и изменением требований к подготовке специалистов. Традиционная модель передачи знаний от преподавателя к студенту уступает место новой парадигме, в центре которой находится активный, самостоятельно обучающийся студент.

Актуальность исследования обусловлена цифровой трансформацией высшего образования и требованиями современного рынка труда к способности специалистов к непрерывному самообучению.

Цель исследования – выявить, как студенты оценивают свой уровень развития навыков самообучения студентов в цифровой образовательной среде вуза, и определить основные проблемы и трудности.

Для достижения поставленной цели необходимо уточнить содержание понятия «навыки самообучения» в контексте цифровой образовательной среды, провести эмпирическое исследование по оценке студентами своего уровня развития навыков самообучения в цифровой среде.

Применяя современные позиции теории деятельности и учения, мы определяем навык как автоматизированное действие, характеризующееся воспроизводимым положительным результатом. В свою очередь, самообучение рассматривается как самостоятельная, целенаправленная и систематическая деятельность по добыванию, усвоению и творческой переработке знаний [10].

Навыки самообучения включают в себя комплекс умений, которые можно условно разделить на несколько групп:

1. Когнитивные навыки: поиск и отбор информации, критическая оценка источников, анализ и синтез информации.
2. Метакогнитивные навыки: целеполагание, планирование учебной деятельности, самоконтроль и рефлексия, оценка результатов обучения [7].
3. Технологические навыки: использование цифровых инструментов и платформ для обучения, цифровая грамотность.
4. Мотивационно-волевые качества: самодисциплина, настойчивость, способность поддерживать учебную мотивацию [6].

Цифровая образовательная среда вуза обладает значительным педагогическим потенциалом для развития навыков самообучения студентов [2]. Использование цифровых технологий способствует:

- повышению доступности образовательных ресурсов;
- индивидуализации траектории обучения;
- развитию самостоятельности и ответственности за результаты обучения;
- формированию навыков работы с информацией.

Однако, как отмечают исследователи, эффективность использования ЦОС зависит не только от наличия технологической инфраструктуры, но и от уровня готовности студентов к самостоятельной работе, их мотивации и цифровой грамотности [4, 5]. Навыки самостоятельного обучения (Self-regulated Learning) и цифровая грамотность являются

предпосылками для эффективного обучения с использованием цифровых технологий.

Для достижения поставленной цели было проведено эмпирическое исследование методом анкетирования. В опросе приняли участие 71 студент Новосибирского государственного технического университета различных курсов и направлений подготовки.

Анкета включала 7 вопросов, направленных на выявление:

- частоты использования цифровых ресурсов для самообучения;
- предпочитаемых цифровых инструментов;
- уровня уверенности в способности планировать процесс обучения;
- основных трудностей самообучения в цифровой среде;
- самооценки уровня развития ключевых навыков самообучения;
- характера педагогической поддержки со стороны преподавателей;
- факторов, способствующих эффективному развитию навыков самообучения.

Результаты опроса показали высокую степень интеграции цифровых технологий в учебную деятельность студентов. 84,6% респондентов используют цифровые ресурсы для самостоятельного изучения учебного материала ежедневно или несколько раз в неделю (59,2% и 25,4% соответственно). Лишь 1,4% студентов практически не используют цифровые инструменты для самообучения.

Наиболее популярными инструментами являются:

- видеохостинги (VK Видео, RuTube) – 33,3%;
- система дистанционного обучения вуза (Dispace) – 21,9%.

Эти данные подтверждают высокую востребованность разнообразных цифровых ресурсов у современных студентов и свидетельствуют о том, что видеоконтент становится ведущим форматом самообразования, что согласуется с общемировыми тенденциями в образовании [2].

Самооценка студентами уровня развития различных навыков самообучения выявила следующие тенденции:

Сильные стороны:

- Использование цифровых инструментов: 54,9% студентов оценивают свой уровень как высокий, 42,3% – как средний;
- Поиск и отбор информации: 42,3% – высокий уровень, 53,5% – средний уровень.

Проблемные зоны:

- Планирование времени для самостоятельной работы: только 18,3% имеют высокий уровень, 32,4% оценивают свой уровень как низкий;

- Самоконтроль и оценка результатов обучения: лишь 15,5% студентов оценивают этот навык на высоком уровне, 23,9% – на низком;
- Критическая оценка найденной информации: только 32,4% имеют высокий уровень развития данного навыка.

Полученные данные свидетельствуют о дисбалансе в развитии навыков самообучения: при достаточно высоком уровне технологической грамотности студенты испытывают значительные трудности с метакогнитивными навыками (планирование, самоконтроль, рефлексия), что соответствует выводам других исследователей [8, 9].

Анализ ответов на вопрос об уверенности в способности самостоятельно планировать процесс обучения показал неоднозначную картину. Полностью уверены в этой способности только 18,3% респондентов. Большинство (39,4%) отмечают, что могут планировать, но иногда возникают сложности.

Эти результаты указывают на необходимость усиления педагогической работы по развитию навыков целеполагания и планирования учебной деятельности, которые являются основой эффективного самообучения, а также на существенный пробел в педагогической практике вузов: развитие навыков самообучения не является объектом систематической педагогической работы, что противоречит современным требованиям к подготовке специалистов [1].

По мнению студентов, наиболее эффективными средствами развития навыков самообучения в цифровой среде являются:

1. Качественные методические материалы и инструкции – 28,9%;
2. Техническая поддержка и улучшение цифровой инфраструктуры – 16,2%;
3. Геймификация и система мотивации – 15,6%;
4. Персональные консультации преподавателей – 11,6%;
5. Специальные курсы по развитию навыков самообучения – 10,4%.

Запрос на качественные методические материалы (28,9%) свидетельствует о том, что студенты нуждаются в четких ориентирах и алгоритмах организации самостоятельной работы в цифровой среде. Высокий интерес к геймификации (15,6%) отражает потребность в инструментах поддержания мотивации.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Современные студенты активно используют цифровые технологии для самообучения, при этом наблюдается дисбаланс между технологической грамотностью и развитием метакогнитивных навыков.
2. Существует значительный дефицит целенаправленной педагогической работы по развитию навыков самообучения в вузе.

Перспективным направлением является определение трудностей, с которыми сталкиваются студент при работе в ЦОС с последующими разработкой и экспериментальной проверкой модели развития навыков самообучения студентов, интегрирующей педагогические, технологические и мотивационные аспекты в единую систему.

Литература:

1. Авраменко А.П., Буланова Е.Р. Перспективы развития самостоятельной работы студентов в контексте интеграции технологий искусственного интеллекта в иноязычное образование // *Рема.Rhema*. – 2024. – № 1. – С. 79-91.
2. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс. – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
3. Андреева Т.В., Белова О.А. Тенденции развития высшего образования в цифровую эпоху // *Информатика и образование*. – 2018. – № 7 (296). – С. 21-25.
4. Асмолов А.Г., Семенов А.Л., Уваров А.Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. – М.: НексПринт, 2010. – 84 с.
5. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М.: Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 352 с.
6. Границкая А.С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
7. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. – М.: АСВ, 2004. – 224 с.
8. Калимуллина О.В., Троценко И.В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций // *Открытое образование*. – 2018. Т. 22. – № 3. – С. 61-73.
9. Крахт Л.Н. Развитие навыков самостоятельной работы студентов на основе компьютерных технологий // *Фундаментальные исследования*. – 2006. – № 1. – С. 60-61.
10. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В 8 КЛАССЕ

С. В. Пухарева

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, puharevasona1@gmail.com

Научный руководитель: Повелл А. А.

Статья посвящена применению дифференцированного подхода к обучению при формировании предметных результатов на уроках иностранного языка в 8 классе. Статья рассматривает предметные результаты, возрастные особенности учащихся 8 классов, дает определение дифференцированному обучению, а также затрагивает подходы в рамках дифференцированного обучения.

The article is devoted to the application of a differentiated approach to teaching in the formation of subject results in foreign language lessons in the 8th grade. The article examines the subject results, age characteristics of 8th grade students, defines differentiated learning, and also touches on approaches within the framework of differentiated learning.

Особенности современного этапа развития образования и требования ФГОС определяют актуальность данного исследования. Неоднородность классов с точки зрения индивидуальных особенностей учеников, а также разных уровней владения языком определяет необходимость применения дифференцированного подхода к обучению на уроках английского языка.

Объект данного исследования – формирование предметных результатов на уроках иностранного языка в 8 классе; предмет исследования – применение дифференцированного обучения как средство формирования предметных результатов при обучении иностранному языку учащихся среднего звена.

Цель работы – оценить потенциал применения дифференцированного обучения при формировании предметных результатов на уроках английского языка у учеников 8-го класса.

Самый сложный этап взросления приходится на возраст 13-14 лет (8-й класс). Учащимся восьмого класса свойственен интерес к самовоспитанию. «Восьмиклассники начинают задумываться над своим будущим, перед ними встают вопросы, связанные с выбором жизненного пути. Трудности перехода от конкретного к абстрактному для них во многом уже позади». Подросток в восьмом классе может сравнительно

легко сделать общие выводы, опираясь на конкретные факты, познавать законы природы и общества [2].

Предметные результаты обучения по учебному предмету иностранный язык у учащихся 8 классов отражают знания, умения, навыки и опыт решения проблем. Федеральной образовательной программой определяется перечень требований к предметным результатам, среди которых можно выделить:

- 1) Владение видами речевой деятельности: говорение, аудирование, смысловое чтение, письменная речь;
- 2) Владение фонетическими и пунктуационными навыками;
- 3) Распознавание в устной и письменной речи 1250 лексических единиц;
- 4) Использование в устной и письменной речи ряда определенных грамматических форм и конструкций [6].

В последнее время большинство преподавателей обращают свое внимание на дифференцированный подход в обучении. Дифференцированное обучение – это процесс обучения, которому свойственен учет индивидуально-типологических особенностей учащихся. Ученики, обладающие логическим мышлением, часто хорошо усваивают такие предметы как физика, химия, биология. В то время как ученики с образным мышлением преуспевают в гуманитарных предметах. Дифференциация обучения дает возможность организовать учебный процесс с опорой на индивидуальные особенности учеников, обеспечив усвоение всеми обучающимися содержание образования с обязательной базой для каждого ученика [1]. Цель дифференцированного обучения состоит в том, чтобы сформировать у учеников механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для перехода на этап взросления [4]. Работа с учетом индивидуальных особенностей учащихся происходит в 3-х формах: фронтальной, групповой и самостоятельной. Во фронтальной работе учитель сначала упрощает свой материал, а затем усложняет его. Использование групповой работы выступает в роли средства включения в работу учащихся. Работа, в которой ученики работают самостоятельно, не требует участия учителя и ставит своей целью дать обучающимся возможность производить умственную деятельность [3]. Одним из факторов, осложняющих решение методических проблем, является разный начальный уровень владения языком у учеников, а отсутствие базовой языковой подготовки негативно сказывается на процессе освоения иностранного языка [5].

Для более глубокого анализа проблемы нами был проведен опрос среди 35 учащихся 8-го класса «МБОУ СОШ №2». Результаты опроса

показали, что 42% учеников средне оценивают свои успехи в изучении английского языка и подчеркивают наличие трудностей, 33% ученикам предмет дается трудно, а 22% легко справляются с изучением английского языка. Основной причиной для изучения языка 42% учеников выделяют возможность общаться за границей/ в путешествиях и требования родителей/учителей. 32% находят мотивацию в возможности понимать тексты песен, фильмов, сериалов без перевода. Большой интерес у учеников 8-го класса на уроках английского языка вызывает участие в языковых играх и викторинах (45%), меньший интерес – общение с одноклассниками, выполнение упражнений и прослушивание аудиозаписей или просмотр видео (17%). Трудности в изучении английского языка у учеников вызывают аудирование (45%) и говорение (40%). Чтение на уроке английского языка, по мнению учеников, вызывает чувство скуки (40%), письменные (31%) и устные (28%) задания вызывают тревогу, а наибольший интерес ученики находят в говорении (31%). 40% восьмиклассников предпочитают работу в классе с учителем, 37% в паре или небольшой группе и лишь 11% учеников хотят работать в одиночку. Легче всего ученикам дается чтение – 68%. Анализируя результаты опроса, ученикам сложнее всего даются модальные глаголы в косвенной речи в прошедшем и настоящем времени (43%) и неличные формы глагола – 58%. Также стоит отметить, что 57% учащихся не сталкивались с ситуацией, когда учитель дает разные задания разным ученикам. 57% учащихся предпочли бы, чтобы у каждого были задания по силам и 43% хотели бы задания одинаковой сложности. При этом, 54% учеников 8-го класса утверждают, что у них не было возможности выбора заданий. Таким образом, большинство учеников испытывают трудности с пониманием речи на слух, построением предложений и написание писем, эссе, что требует особого внимания при выборе форм и методов обучения. Наибольшие трудности вызывают устная речь (аудирование и говорение), в то время как чтение определяется ими как самый скучный и доступный вид речевой деятельности. Почти половина учеников не имеет возможности выбора заданий, что приводит к негибкости образовательного процесса, при которой не учитываются индивидуальные особенности и трудности учеников. По результатам анализа, становится ясно, что дифференцированное обучение является нужным и важным инструментом, обладающим большим потенциалом для формирования предметных результатов на уроке английского языка, возможные формы применения которого требуют дальнейшего исследования.

Литература:

1. Антонова М.Л. Дифференцированный подход в обучении английскому языку [Электронный ресурс] // Образование. Карьера. Общество. – 2017. – № 3 (54). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/differentsirovannyy-podhod-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 16.11.2025).
2. Буранова Н.Ш. Взаимосвязь исследовательской деятельности и психолого–возрастных особенностей учеников 6–8 классов [Электронный ресурс] // Экономика и социум. – 2023. – № 5–2 (108). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-issledovatel'skoy-deyatelnosti-i-psihologo-vozrastnyh-osobennostey-uchenikov-6-8-klassov> (дата обращения: 16.11.2025).
3. Вальцева Ю.В. Дифференцированный подход в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Проблемы педагогики. – 2014. – № 1 (1). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/differentsirovannyy-podhod-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-1> (дата обращения: 16.11.2025).
4. Захарьящева М.И., Кострова А.Г. Дифференцированный подход в обучении [Электронный ресурс] // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – № 7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/differentsirovannyy-podhod-v-obuchenii> (дата обращения: 16.11.2025).
5. Нефёдов О.В. Дифференцированное обучение английскому языку студентов неязыковых вузов [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 6–2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/differentsirovannoe-obuchenie-angliyskomu-yazyku-studentov-neyazykovyh-vuzov> (дата обращения: 09.11.2025).
6. Федеральная рабочая программа основного общего образования Иностранный (Английский язык) [Электронный ресурс]. – 2023 – URL: https://docviewer.yandex.ru/view/1709940322/?page=29&* (дата обращения: 16.11.2025).

ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СЛУХО-ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫМ НАВЫКАМ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Э. С. Ранде

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, emily1414149054@gmail.com**

Научный руководитель: Шевченко О. Г., к.фил.н., доцент

В статье представлен анализ образовательных возможностей цифровых технологий в развитии фонетических компетенции у студентов. На основе сравнительного анализа были выявлены основные механизмы влияния цифровых инструментов на процесс обучения фонетики. Выдвинута гипотеза о необходимости использования цифровых приложений в обучении.

This article deals with an analysis of the educational possibilities of digital technologies in the development of phonetic skills among students. Based on a comparative analysis, the main mechanisms of the influence of digital tools on the learning process of phonetics have been identified. A hypothesis has been put forward about the need to use digital applications in education.

В последнее время наблюдается тенденция отхода от традиционных директивных подходов к преподаванию иностранных языков к методам, направленных на активное самостоятельное участие студентов. Этот подход использует активные методы обучения и цифровые образовательные технологии, такие как интеллектуальные системы и виртуальная реальность [4]. Преподаватели иностранных языков должны быть осведомлены о наиболее широко используемых и сертифицированных образовательных ресурсах, использование которых сертифицировано и рекомендуется Министерством образования и науки Российской Федерации.

Как отмечают многие авторы, многочисленные программы и приложения для изучения иностранных языков направлены на развитие навыков правильного произношения и аудирования. Приобретение навыков аудирования так же важно, как и освоение правильного произношения. Часто студенты-лингвисты и любители тратят больше времени и усилий на отработку навыков произношения, чем на развитие способности понимать устную речь носителей языка.

Помимо использования приложений и программ на уроках, также полезно использовать цифровые образовательные ресурсы, в том числе онлайн-ресурсы, для организации домашних заданий и самостоятельного обучения вне класса. Исходя из этого стоит отметить растущую

популярность различных подкастов в последние годы. Многие из этих подкастов разрабатываются самими учителями иностранных языков или при непосредственном участии учителей.

Помимо видео- и аудиоматериалов для объяснения теоретических концепций, эти подкасты также включают упражнения и тесты, основанные на представленных мультимедийных файлах.

Методологическая основа использует интегрированный подход, сочетающий в себе следующее:

- Сравнительный анализ эффективности традиционных методов обучения произношению по сравнению с цифровыми методами обучения произношению.
- Систематизация образовательных характеристик цифровых платформ.
- Оценка когнитивных механизмов, участвующих в усвоении норм произношения в цифровой среде.

Когнитивные преимущества цифровых форматов обучения включают:

- Мультисенсорное восприятие (сочетание аудио, видео и тактильного взаимодействия (если рассматривается VR-платформа));
- Прогрессивное обучение с помощью микрозадач;
- Развитие метакогнитивных навыков для самокоррекции [1].

ELASA SPEAK является мобильным приложением, лежащим в основе данного исследования. Оно реализует принцип обратной связи на уровне произношения. Искусственный интеллект не только выявляет ошибки, но и диагностирует их природу (фонетическую или перцептивную) [3]. Это приложение предоставляет широкий спектр заданий и материалов для изучения и практики различных фонетических тем, моделируемых искусственным интеллектом. Это соответствует принципу дифференцированного подхода и позволяет достичь достаточной точности.

ELSA SPEAK предоставляет интерактивные задания с визуальными и аудиальными подсказками по произношению.

В блоках заданий объясняются основные правила произношения и предлагаются систематические упражнения для практики и распознавания минимальных пар, в соответствии с артикуляционным методом обучения произношению и систематизированные задания в соответствии с акустическим методом [4].

В ходе исследования была протестирована группа студентов (разный курс, группа и знания языка). В течение недели они самостоятельно выполняли задания по схеме:

1. Изучение нового материала (аудио и видео материалы (секция learn), отработка звуков с помощью минимальных пар;

2. Выполнение упражнений на понимание и умение различать звуковые пары в контексте (традиционные методы, адаптированные под цифровой поддержкой);

3. Тренировка понимания живой речи и применения полученных знаний на практике в ситуативных диалогах (технологический метод) [2].

После недели эксперимента результаты показали, что успешное выполнение заданий на минимальные пары повысилось примерно на 20%. Наибольшую трудность в начале вызывали фонемы /i/-/i:/ (e.g., "ship" - "sheep") и /θ/-/s/ (e.g., "think" - "sink"). Среди заданий на выбор правильного ответа в аудировании студенты указывали, что стали понимать и распознавать правильные звуки в потоке речи, выбирая правильные ответы. Данный результат указывает на улучшение фонематического слуха.

Самым сложным оказался блок с ситуативными диалогами. Однако, положительная динамика также наблюдается. Студенты отмечали, что интерактивные диалоги способствовали большей уверенности устной речи, повысили способность спонтанной речи и умение усваивать на слух.

Можно сделать вывод, что визуальные объяснения в разделе "Learn" помогли скорректировать устойчивые ошибки, совершаемые раньше, 9 из 10 участников. Систематизированные задания с минимальными парами помогли «слышать разницу» и закреплять (повторять) пройденный материал на занятиях.

Задания с диалогами помогли студентам адаптироваться под быстрый темп устной речи и умение быстро и развернуто отвечать. В начале наблюдались трудности.

Исследование показывает, что цифровые технологии создают новые возможности для обучения речи со следующими характеристиками:

1. Цифровые платформы, основанные на традиционных методах;
2. Индивидуализация на основе адаптивных алгоритмов;
3. Непрерывная обратная связь.

Дальнейшие исследования, вероятно, будут направлены на разработку интегрированных моделей, сочетающих преимущества цифровых технологий с традиционными методами обучения фонетической компетенции. Главным фактором успеха является симбиоз теоретической интерпретации (подробных инструкций) и непосредственной интерактивной практики, основанный на принципе минимальной попарной вариативности. Таким образом, результаты экспериментов подтверждают целесообразность интеграции цифровых

инструментов, таких как ELSA SPEAK, основанных на традиционных методах, в процесс обучения произношению для формирования стабильной и точной фонетической компетенции.

Литература:

1. Никифорова И. Н. Использование цифровых технологий при обучении иностранному языку: плюсы и минусы // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. – 2023.
2. Ранде Э. С., Шевченко О. Г. Современные методы совершенствования произносительных навыков иностранного языка у студентов-лингвистов // Научная статья. – Новосибирск: НГТУ, 2023.
3. Bradlow A. R., Torretta G. M., Pisoni D. B. The Effect of Talker and Listener Variability on the Perception of Speech // Journal of the Acoustical Society of America. – 1999.
4. Godwin-Jones R. Emerging Technologies: Language Learning Technology // Language Learning Technology. – 2018.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Е. А. Рева

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, ereva93@yandex.ru**

Научный руководитель: Осьмук Л. А., д.соц.н., профессор

В статье представлен краткий обзор изменений в системе среднего профессионального образования за последние 30 лет, анализ ключевых реформ и тенденций в условиях социально-экономических изменений в стране

The article provides a brief overview of changes in the secondary vocational education system over the past 30 years, as well as an analysis of key reforms and trends in the context of socio-economic changes in the country

В последние десятилетия система среднего профессионального образования претерпевает существенные изменения. Колледжи, техникумы, лицеи и высшие учебные заведения, реализующие программы среднего профессионального образования становятся в центре внимания государства и абитуриентов.

В СССР система среднего профессионального образования (СПО) была тесно связана с сектором экономики. Образование было практико-

ориентированным. Главной задачей образования тех времен была прикладная направленность. Право на получения бесплатного образования на всех уровнях было закреплено в «Конституция (Основной закон) Союза Советских Социалистических Республик». Учреждения, реализующие программы среднего профессионального образования (школы фабрично-заводского ученичества, училища, техникумы), готовили рабочие кадры и специалистов среднего звена, для промышленности, сельского хозяйства, системы здравоохранения, образования и.т.д. Система образования полностью удовлетворяла экономику государственного планирования необходимыми кадрами. В обществе был сформирован рабочий класс.

В середине 80-х годов XX века началось активное внедрение станков с программным обеспечением [2]. В учебные программы ввели курс «Основы информатики и вычислительной техники». Однако программировать учили только в теории, и успеха данный курс не имел. В профессиональном образовании наметился вектор в подготовке специалистов инженерно-технической области, поскольку во многом конкурентоспособность страны в то время на международной арене воспринималась как конкурентоспособность в военной области [7].

В 90-е годы XX века появились новые веяния в системе образования, актуальным становится непрерывное образование. Когда человек учится, получает образование, новые знания в течении всего жизненного пути. Российский ученый Александр Михайлович Новиков, писав в своих трудах об инновационных идеях в системе образования конца 20 века, говорил именно о непрерывном образовании в контексте «постоянного творческого обновления, развития и совершенствования каждого человека на протяжении всей его жизни...». Объединение профессионально-технического и среднего специального образования стало одним из направлений данной инновации на базе учреждений профтехобразования [3].

Основным документом, регламентирующим систему образования стал Закон РФ «Об образовании» 1992 года, который определял развитие системы профессионального образования. Этот период стал трансформационными для системы образования того времени. Среди молодого населения престиж высшего образования возрос, оно стало более доступным, появилась возможность получения высшего образования на коммерческой основе. Высшее образование стало своего рода социальным лифтом. Получая высшее образование, человек приобретал «гарантированно» более высокий социальный статус. В данный период количество учащихся в вузах страны начало активно расти. В системе среднего профессионального образования, в частности.

Одной из основных проблем советской системы образования, особенно обострившейся в 80-е годы, стало отставание материально-технической базы учебных заведений от стандартов, определяемых НТП. К началу 90-х годов доля машин и оборудования в основных фондах отрасли равнялась лишь 11% [1]. Основные расходы были на заработную плату преподавателей. Появилась актуальность и востребованность профессий связанных с: торговлей и коммерцией (*например: маркетолог*), финансами и банковским делом, бухгалтерским учетом (*например: банковский служащий, кредитный специалист*), международными отношениями (*например: переводчик, специалист по международным отношениям*), юриспруденцией (*например: юрист, адвокат*), предпринимательством. Согласно постановлению государственного комитета российской федерации по высшему образованию от 25 мая 1994 года N 4 «Об утверждении государственного образовательного стандарта в части классификатора специальностей среднего профессионального образования» в учреждениях реализующие программы СПО появились новые направления [4].

В апреле 1995 года было утверждено Постановление Правительства РФ «Об утверждении Порядка разработки, утверждения и введения в действие государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования», регламентирующее образовательные программы и условия их реализации, объем учебной нагрузки [6].

Начало 2000-х годов стало периодом стабилизации и развития экономики России, что повлияло на изменения содержания структуры образования. Спрос на появившиеся новые профессии и компетенции возрос.

С 2002 по 2003 учебный год был реализован Государственный образовательный стандарт второго поколения, с обновленным содержанием [3]. С 2011–2012 учебного года в системе профессиональные образовательные организации реализуют Федеральный Государственный образовательный стандарт (ФГОС) третьего поколения.

Появление новых специальностей в период становления рыночной экономики, их популярность среди абитуриентов в 2000-х годах, сформировали на рынке труда вновь спрос на рабочие специальности. В 2012 году СПО начали подготовку студентов к участию в чемпионатах профессионального мастерства WorldSkills («Профессионалы» с 2023 года), для актуализации рабочих специальностей среди молодежи. Для государства люди со средним специальным образованием вновь становятся необходимостью. Учреждения реализующие программы среднеспециального образования становятся значимым социальным

институтом подготовки кадров для реального сектора экономики. В 2015 году министерство труда утвердило список 50 наиболее востребованных на рынке труда профессий, требующих среднего профессионального образования, в данный список вошли специальности связанные ИТ индустрией, строительные, медицинские и другие специальности [5].

Ключевым этапом в системе среднего профессионального образования стал 2020 год, когда Министерство Просвещения представило Стратегию развития среднего профобразования до 2030 года, включающую в себя следующие приоритетные направления: обновления материально-технической базы (мастерских, лабораторий), обновления учебных программ и методических рекомендаций, внедрение новых методик преподавания [6].

Система среднего профессионального образования активно претерпевает серьезные изменения, рабочие специальности становятся престижными среди молодежи, учреждения СПО стали ближе к реальному сектору экономики, в связи с этим снижается риск безработицы будущих выпускников, а также показывает молодому населению успешные карьерные траектории, минуя высшее образование.

Литература:

1. Болдов О.Н. Динамика и структура сферы образования в России в 90-е годы / О.Н. Болдов, В.Н. Иванов, А.В. Суворов, Т.К. Широкова // [Электронный ресурс] // Проблемы прогнозирования – 2002– № 4 – URL: (дата обращения: 11.11.2025). – doi: 0868-6351;
2. Нуретдинов Р. И. Становление и развитие среднего профессионального образования России / Р.И. Нуретдинов [Электронный ресурс] // Человек и образование. – 2021. – № 1 (66). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitie-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-rossii/viewer> (дата обращения: 11.11.2025). – doi: 10.54884/S181570410020357-7;
3. О введении в действие государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования: приказ Министерства образования Российской Федерации от 16 мая 2002 г. № 1799 (ред. от 10.04.2009) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – 2002. – № 38 // [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации –. URL: <https://base.garant.ru/184634/?ysclid=mipt3o577j293944323> (дата обращения: 11.11.2025);
4. Об утверждении государственного образовательного стандарта начального профессионального образования: постановление Правительства Российской Федерации от 18 августа 1995 г. № 821 //

Собрание законодательства Российской Федерации. – 1995. – № 35. // [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации – URL:

<https://base.garant.ru/1520050/?ysclid=mipswr6u5p593422353> (дата обращения: 11.11.2025);

5. Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 2 ноября 2015 г. № 831 // [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации – URL:

<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71138214/?ysclid=mipt7zvokf926435597> (дата обращения: 11.11.2025);

6. Стратегия развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года (утверждена Национальным советом при Президенте РФ по профессиональным квалификациям, протокол от 12 марта 2021 г. № 51) // [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400621537/?ysclid=miprtclv8ko998305863> (дата обращения: 11.11.2025).

7. Щеглова Т.М. Развитие системы отечественного среднего профессионального образования / Т.М. Щеглова [Электронный ресурс] // Историко-педагогический журнал. – 2022. – № 1. – – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sistemy-otechestvennogo-srednego-professionalnogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 11.11.2025). – doi: 10.17853/2304-1242-2022-1.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ В РАМКАХ ИННОВАЦИОННОГО УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

А. А. Резинкина

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, nrezinkina04@gmail.com

Научный руководитель Повелл А. А.

Статья посвящена исследованию инновационного урока на примере модели “Вовлечение, изучение, активация” и возможности ее применения в рамках обучения устной иноязычной речи на уроках иностранного языка в седьмых классах. В статье проанализированы требования к овладению универсальными

учебными коммуникативными действиями, возрастные особенности учащихся, способы использования моделей инновационного урока для развития устной речи, а также результаты проведенного среди учащихся опроса.

The article is devoted to the study of an innovative lesson based on the model "Engage, study, activate" and its application in teaching foreign language speaking skills in seventh grade foreign language classes. The article analyzes the requirements for mastering universal academic communicative actions, age-specific characteristics of students, methods of using models of innovative lessons for developing speaking skills, as well as the results of a survey conducted among students.

Современная образовательная система характеризуется внедрением различных методик и технологий, направленных на повышение результативности учебного процесса. Одной из перспектив является внедрение инновационных форматов, имеющих потенциал повысить мотивацию обучающихся, оказать положительное влияние на усвоение получаемых ими знаний и развить у них навыки устной речи. В связи с этим возникает потребность в анализе и интеграции успешного зарубежного опыта в отечественный образовательный процесс. В настоящее время существует ряд зарубежных моделей урока, эффективность и методический потенциал которых подтверждены многочисленными исследованиями. Из них наиболее известные: ТТТ (Test Teach Test), PPP (Presentation Practice Production), TBL (Task Based Learning), ESA (Engage Study Activate, далее – ESA). В рамках данной работы нами была рассмотрена последняя модель, так как с одной стороны она предполагает определенную степень персонализации и учета индивидуальных особенностей обучающихся, а с другой имеет потенциал, требуемый для успешного освоения ими навыков устной речи и достижения предполагаемых образовательных результатов.

Объектом исследования является формирование навыков иноязычной устной речи у учащихся 7 классов; предметом исследования - инновационный урок иностранного языка как средство формирования навыков иноязычной устной речи у учащихся 7 классов.

Цель работы – выявить трудности, возникающие у учащихся 7 классов при развитии навыков устной иноязычной речи и обосновать целесообразность использования модели ESA в рамках инновационного урока иностранного языка.

Обучение 7 классов характеризуется рядом психологических особенностей, характерных для подросткового возраста. Данные особенности были определены Л.С. Выготским в XX веке и по сей день не утратили своей научной актуальности. К наиболее выраженным особенностям относятся: повышенная утомляемость, раздражимость и эмоциональность [1], перестройка системы интересов, а именно

появление постоянных интересов и исчезновение детских [2]. Помимо данных особенностей, возникающих на фоне внутренних изменений, есть и внешние факторы, влияющие на обучение, такие как цифровые технологии. Постоянное использование гаджетов влияет на внимание, а также на рабочую память, создавая проблемы при запоминании информации, важной для учебного процесса [3]. Тем не менее, у учащихся средней школы часто возникает желание высказаться, доказать свою точку зрения и участвовать в обсуждениях тех или иных интересующих их тем.

Помимо психологических особенностей обучающихся стоит опираться также на стандарты обучения, которые должны быть соблюдены и цели обучения, которые должны быть достигнуты по окончании образовательного процесса. Ключевым аспектом в обучении иностранному языку является развитие устной иноязычной речи, что подразумевает навыки спонтанной и подготовленной речи в форме монолога или диалога, а также способность воспринимать иноязычные высказывания и понимать их основную мысль. Согласно ФГОС ООО, средняя школа предполагает формирование у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции на допороговом уровне. В отношении говорения учащиеся должны уметь использовать несколько видов диалога с соблюдением норм речевого этикета стран изучаемого языка, создавать монологические высказывания, а также передавать суть прочитанного/прослушанного текста. Необходимо также подчеркнуть связь данного аспекта с развитием универсальных учебных коммуникативных действий (коммуникативные УУД), являющихся неотъемлемым компонентом образовательного процесса. К коммуникативным УУД относится как общение, так и совместная деятельность. В совокупности учащиеся должны знать, как поддерживать коммуникацию с окружающими, задавать вопросы, а также отвечать на них, иметь навыки публичных выступлений, обнаруживать различие и сходство позиций в диалоге или полилоге. [4]. Для удачной коммуникации учащиеся также должны обладать навыками аудирования. Согласно предметным результатам, учащиеся 7 класса должны понимать несложные аутентичные тексты, с учетом присутствующих в них неизвестных слов, выделять основной смысл, передающийся в эксплицитной форме, а также выделять запрашиваемую информацию [5].

Упомянутые выше тезисы представляют практическую значимость при разработке инновационного урока иностранного языка. Несмотря на то, что точного определения инновационной деятельности нет, а ее термины достаточно размыты [6], инновационный урок предполагает

определенное отвлечение от традиционного урока или его составляющих. Комбинирование нескольких разнородных методик и моделей в рамках одного урока может отрицательно сказаться на образовательном процессе, вызывая неопределенность относительно целей и ожиданий у учащихся. По этой причине целесообразно сосредоточиться на применении одной модели или нескольких похожих, обеспечивающих четкую структуру и ясность требований. При этом, для выбора модели необходимо исходить из особенностей учащихся, а также навыков, освоение которых вызывает у них затруднения. В качестве основы для построения урока может служить модель ESA, разработанная Джереми Хармером. Ее ключевая идея заключается в сочетании трех этапов обучения. Первый этап (Engage) заключается в привлечении внимания учащихся к теме. Задача учителя – пробудить интерес и эмоции с помощью игр, дискуссий, видео и любых других форм обучения, подходящих для активации внимания учащихся. Второй этап (Study) направлен на целенаправленное освоение нового материала, будь то классические методы подачи информации или обучение через открытие. Третий этап (Activate) – практика, в ходе которой учащиеся применяют полученные знания в коммуникативных ситуациях, таких как ролевые игры, дискуссии и проекты.

Нами был проведен анонимный опрос в «Инженерном лицее НГТУ» города Новосибирск среди учащихся 7-х классов. Опрос состоял из 10 вопросов с множественным выбором, направленных на выявление возможных трудностей, возникающих у учащихся в устной коммуникации и прослушивании информации на иностранном языке. Количество респондентов – 43 человека; из них на вопрос с множественным выбором «Какие сложности у тебя возникают во время ведения диалога на английском языке?» 58% учащихся ответили, что им сложно сформулировать мысль, 37% – что им сложно говорить на непривычные темы. 51% учащихся отметили, что они стараются говорить на уроке, хотя испытывают стеснение, еще 23% ответили, что боятся ошибиться и поэтому не участвуют в обсуждениях. При этом, самыми популярными вариантами ответов на вопрос «Какие способы говорить на уроках тебе нравятся?» оказались обсуждения в группах и в парах. Многие респонденты также отметили, что им хотелось бы больше коммуникативных игр, а также живой практики на уроках иностранного языка.

Учитывая все тезисы, мы считаем, что модель ESA обладает большим образовательным потенциалом в рамках инновационного урока в средней школе, так как она соединяет в себе структурированность и гибкость одновременно; ее компоненты (вовлечение, изучение,

активация) могут свободно меняться местами и повторяться в течение урока, оставаясь при этом связной цепочкой. Помимо этого, модель включает в себя элементы коммуникативных игр, интерактивности и проектной деятельности, что повышает уровень вовлеченности обучающихся на уроке иностранного языка. Таким образом, модель ESA сочетает целенаправленное обучение с максимальной долей практики, что делает ее эффективным инструментом при обучении устной иноязычной речи.

Литература:

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. – 512 с.
2. Лакоценина Т.П., Алимова Е.Е., Оганезова Л.М. Современный урок. Часть 5: Научно-практич. Пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов пед. Заведений, слушателей ИПК. / Ростов н/Д: Изд-во «Учитель», 2007. – 208 с.
3. Молокеев, И.В., Фролова М.А. Влияние цифровых технологий на внимание и концентрацию подростков [Электронный ресурс] // Юный ученый. – № 2 (87). – 2025. – URL: <https://moluch.ru/young/archive/87/4783> (дата обращения: 28.10.2025).
4. Николаева Э.Ф., Чекина Л.Ф., Е. Денисова Е.А. Возрастная психология: электронное учебное пособие / Тольяттинский государственный университет – Тольятти, 2017. – 91 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]: ФГОС Основное общее образование // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования. – 2020. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 28.10.2025).
6. Федеральная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]: Федеральные образовательные программы // Министерство просвещения Российской Федерации. – 2023. – URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/2> (дата обращения: 01.11.2025).

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ПОСРЕДСТВОМ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА

Г. П. Савкин

Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, gleb.savkin03@mail.ru

Научный руководитель: Проскурина А. В., д.фил.н., доцент

Статья рассматривает обучение иностранному языку на примере перевода научно-популярных видеоматериалов с применением специальных переводческих техник. В ней анализируются процесс и результат перевода сериала студентами, а также объем усвоенных знаний.

The article examines foreign language teaching using the example of translating popular science video using special translation techniques. It analyses the process and result of translating the series by students and the amount of knowledge gained.

Развитие цифровых технологий и платформ предоставляет обширные перспективы для изучения и преподавания иностранных языков. Иноязычные видеоматериалы становятся все более доступными, что открывает широкие возможности для изучения языков посредством их перевода, а индивидуальный и отчасти творческий характер процесса перевода, удовлетворяет одно из основных направлений современного образования, такое как персонализация. Данное исследование позволит студентам расширить свой словарный запас в сфере науки, выявить конкретные проблемы и стратегии перевода и применить свои как уже имеющиеся, так и полученные знания на практике. Студентам предстоит адаптировать иностранный видеоматериал для русскоговорящей аудитории, стараясь при этом передать оригинальный замысел произведения, заложенный автором в контексте лингвокультурных особенностей. Кроме того, ученики определяют наиболее уместные в том или ином предложении методы и стратегии перевода, что будет полезно для своей будущей профессиональной деятельности.

В современном мире, где доминируют цифровизация, глобализация и индивидуализация образовательного процесса (персонализированный подход к обучению), перевод и последующая адаптация иноязычных материалов на русский и другие языки, приобретают первостепенное значение, играют ключевую роль в современном обществе и образовании и становятся одним из наиболее полезных инструментов для обучения иностранным языкам [3]. Так, исследование является актуальным, поскольку его анализ поможет студентам глубже понять ключевые принципы перевода, а также термины, варианты перевода и приемы,

которые лучше всего использовать в том или ином случае, и расширить свой словарный запас.

Объектом исследования является процесс обучения иностранным языкам с использованием аудиовизуального перевода, направленный на развитие языковых и межкультурных компетенций учащихся. В качестве материала исследования был выбран научно-популярный цикл передач “How the Universe Works”, посвященный изучению устройства нашей Вселенной, версия перевода этого сериала на русский язык российской профессиональной студией перевода и озвучки HDRezka Studio, методические пособия, статьи и исследования в области использования процесса перевода в обучении иностранным языкам, диагностические инструменты.

Цель исследования – теоретическое обоснование и практическая разработка методики обучения иностранным языкам с использованием аудиовизуального перевода, направленной на повышение эффективности формирования языковых компетенций учащихся и предоставление объективной оценки полученным результатам.

Ключевым объектом исследования является преподавание иностранного языка, рассматриваемое как педагогический и методический процесс. Предметом исследования являются методические приемы и педагогические возможности использования аудиовизуального перевода в процессе обучения студентов иностранным языкам и в качестве методического инструмента для развития профессиональных компетенций учащихся.

В контексте исследования обучения иностранным языкам посредством аудиовизуального перевода, особо важно рассмотрение его понятия (и, в частности, закадрового перевода) и специфики его адаптации в образовательных целях. В переводоведении этот процесс обозначается термином «киноперевод» и предполагает под собой адаптацию отдельных элементов, «киноединиц», для того чтобы они могли быть с легкостью восприняты иноязычной аудиторией (в нашем случае, русскоязычной) [4]. Научная литература выделяет три основных формы аудиовизуального перевода: субтитрование, закадровый перевод и дублирование, различающиеся между собой по сложности и педагогическому потенциалу. При этом именно закадровый перевод является «золотой серединой» среди этих трех видов перевода, который может быть эффективно интегрирован в процесс обучения иностранным языкам. Он имеет среднюю сложность по сравнению с двумя другими типами и подходит для целевой аудитории студентов второго и третьего курса бакалавриата с уровнем владения английским языком “B2” в соответствии с общеевропейскими компетенциями владения

иностранным языком (CEFR). Субтитрование является сравнительно простым методом перевода, поскольку не требует в такой же степени учета аудиальных и визуальных компонентов, как закадровый перевод или дублирование; оно ограничивается лишь письменной адаптацией текста с одного языка на другой и учетом тайм-кодов. Дублирование, с другой стороны, требует фундаментальных лингвистических знаний в области устройства языка в целом, поскольку переводчикам необходимо адаптировать текст в соответствии с артикуляцией актеров на экране, а также подбирать слова и выстраивать предложения так, чтобы как можно больше фоном соотносилось друг с другом в оригинальной и адаптированной версиях видеоматериала, как в письменной форме, так и на экране, чтобы во время артикуляции актеры на экране как будто бы произносили адаптированные слова и русскоговорящему зрителю казалось, что актеры на экране говорят на их родном языке (в нашем случае, русском) из-за чего одного лишь перевода текста с учетом всех его особенностей (культурных и других) недостаточно [1]. Эта задача более подходит для людей с уровнем владения английским языком “C1” или “C2” в соответствии с описанной выше системой оценки. Закадровый же перевод предполагает наложение переведенных диалогов и текста поверх оригинальных дорожек с сохранением синхронизации на всех уровнях (терминологическом, культурном, и других) [2].

В условиях использования аудиовизуального перевода в образовательной практике, закадровый перевод приобретает особую значимость в виде инструмента для формирования языковых навыков. Его основная цель заключается не только в передаче содержания оригинального произведения, максимально приближённого к оригиналу, но и в создании условий для развития у учащихся навыков аудирования и интонационной чувствительности. При работе методом закадрового перевода, студентам необходимо учитывать технические и культурологические особенности перевода, что способствует развитию межкультурной компетенции. Кроме того, такие лингвистические характеристики киноязыка как псевдоустность, высокий уровень терминологичности и необходимость синхронизации тайм-кодов, а также текста на разных уровнях, становятся важными элементами учебного процесса [5]. Так, закадровый перевод может рассматриваться как эффективное средство обучения иностранным языкам, позволяющее одновременно формировать разнообразные навыки.

В ходе исследования студентам будет предоставлен отрывок из научно-популярного сериала “How the Universe Works”, который они должны будут перевести с английского на русский язык с учетом всех вышеупомянутых особенностей закадрового перевода. Предварительно

будет проведено один или два академических часа, в ходе которых будут проиллюстрированы конкретными примерами все существующие методы и приемы перевода. Затем студентам будет дано задание самостоятельно перевести отрывок из сериала. После этого мы оценим использованные ими приемы перевода (их уместность и частоту) и сравним их результаты с примером перевода сериала на русский язык, выполненным профессиональным переводчиком. В конце исследования, в течение еще двух академических часов, мы дадим студентам обратную связь по их работам, выделив сильные и слабые стороны, и проведем общее обсуждение, чтобы оценить усвоенность материала.

Литература:

1. Горшкова В.Е. Перевод в кино / В.Е. Горшкова. – Иркутск. Иркутский гос. Лингвистический университет, 2006. – С 141-144.
2. Солер А.А. Переводоведение в свете современных проблем лингвокультурологии и концептологии // Художественный и аудиовизуальный перевод в призме элементов литературного текста и уровней киноязыка. –2018. – № 5.
3. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для институтов и факультетов иностр. Языков: учеб. Пособие. – 5-е изд. / А.В. Федоров. – М.: Издательский Дом «Филология три», 2002.
4. Филиппов С.А. Киноязык и история: крат. история кинематографа и киноискусства / С.А. Филиппов. – М.: клуб «Альма Анима», 2006.
5. Chaume F. The turn of Audiovisual Translation: New Advances and Technologies, John Benjanims Publishing Company – 2013.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕНСАТОРНЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

А. А. Самодурова

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, samodurova.aa@mail.ru

Научный руководитель: Повелл А. А.

Статья посвящена использованию технологий искусственного интеллекта при формировании компенсаторных умений у учащихся основной школы на уроках иностранного языка. Статья рассматривает обязательные для

формирования компенсаторные умения, возрастные особенности учащихся основной школы и потенциал систем искусственного интеллекта в подготовке к занятиям по иностранному языку.

The article is devoted to the use of technologies of artificial intelligence in the formation of compensatory skills of middle school students in foreign language classes. The article deals with compensatory skills that are obligatory for mastering, age characteristics of middle school students, and specific features of artificial intelligence systems in preparation for foreign language classes.

В настоящее время наблюдается стремительное развитие технологий, в том числе технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ), использующихся практически во всех сферах жизни человека. Технологии ИИ могут применяться и в преподавании иностранных языков при разработке заданий различного типа, в том числе с опорой на лексические единицы, текст, аудио или видео; с учетом ряда определенных факторов (возраст, уровень владения и т.д.). Безусловно, при изучении иностранных языков важным остается умение поддерживать успешную коммуникацию даже в условиях дефицита языковых средств, с чем помогают развитые компенсаторные умения. В связи с этим, считаем необходимым рассмотреть потенциал использования ИИ как инструмента для разработки заданий, направленных на формирование компенсаторной компетенции у учащихся основной школы.

Объектом данного исследования выступает процесс формирования компенсаторных умений у учащихся 8 классов на уроках иностранного языка; предметом – использование технологий ИИ при формировании компенсаторных умений у учащихся 8 классов на уроках иностранного языка.

Цель работы – выявить потенциал технологий искусственного интеллекта при формировании компенсаторных умений у учащихся основной школы на уроках иностранного языка (8 класс).

Компенсаторные умения входят в состав компенсаторной компетенции, требования к формированию которой указаны в Федеральной образовательной программе основного общего образования (ФОП ООО) и Федеральном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО). Под термином «компенсаторная компетенция» и ее составляющими мы будем понимать: “<...> развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации” [5]. На разных этапах обучения в компенсаторную компетенцию входят различные умения, которые также нормируются ФГОС и ФОП. В отношении основного общего образования (8 класс) такими умениями

являются: языковая и контекстуальная догадка; жесты и мимика; умение переспросить или повторить слово, уточнить значение; игнорирование информации незначительной для понимания всего предложения; сравнение объектов и явлений, умение дать им определение, описать; перефразирование; использование синонимов [4].

Следует также обратить внимание на возрастные особенности данного периода, для которого характерны следующие черты: мышление, восприятие, внимание, память преобразуются в хорошо организованные, контролируемые, произвольно управляемые процессы; эгоцентризм, который проявляется в повышенной сосредоточенности на себе, самостоятельности, страхе сделать ошибку, постоянной оценке себя и своих действий [2]; стремление реализовать себя в коллективе сверстников, отдаление от взрослых [3]. Данные тезисы позволяют сделать вывод о том, какие виды деятельности будут наиболее привлекательны для учеников на занятиях, что поднимет мотивацию к изучению языка, а также эффективность обучения.

Для выявления компенсаторных умений, которые вызывают трудности, мы провели опрос у 29 учащихся 8-х классов «Инженерного лицея НГТУ» города Новосибирск. По результатам исследования было выявлено, что наибольшее затруднение (25,5%) представляет умение давать определение словам. Другими умениям, вызывающими затруднения, являются: перефразирование (18,2%) и умение задавать уточняющие вопросы собеседнику (16,4%). Восьмиклассники выразили желание практиковать умения работы с дефинициями слов (20,3%) и перефразированием предложений (25%) на уроках английского языка, совместно с использованием синонимов (15,6%), несмотря на то, что владение и оперирование синонимами было также выбрано как наиболее используемое компенсаторное умение (27,3%). Следует отметить, что языковую догадку ученики выбрали как второе по частоте использования умение (23,4%). Однако, в ходе педагогического наблюдения нами было замечено, что в некоторых случаях, применяя языковую догадку, обучающиеся допускают ошибки или неточности в толковании отдельных лексических единиц. Таким образом, результат опроса позволяет выделить умения, требующие особого внимания и представляющие интерес для учащихся: работа с дефинициями слов, перефразирование, использование синонимов и языковой догадки, умение уточнять и переспрашивать.

Ввиду полученных нами данных и с учетом представленных теоретических положений, считаем, что одним из потенциально эффективных инструментов формирования компенсаторных умений могут выступать системы искусственного интеллекта (ИИ). Под ИИ

понимается способность интеллектуальной системы автоматизировано решать любую задачу, которую может выполнить человек [1]. В ходе работы нами был проведен сопоставительный анализ трех систем (GigaChat, DeepSeek, Qwen Chat) на основании следующих критериев: работа с текстом, аудио и видео (работа с запросом, создание плана урока/упражнений, возможность транскрибировать, переводить и т.д.); генерация текста, аудио, видео, изображений; наличие ограничений. По результатам анализа наиболее широким набором функций обладает Qwen Chat, который работает не только с текстовой информацией, но и с видео- и аудиоматериалами, позволяя на их основе генерировать задания.

Данное исследование позволило выделить: ключевые компенсаторные умения, которые не только вызывают у учащихся затруднения, но и пробуждают в них познавательный интерес; наиболее оптимальную систему ИИ для дальнейшей работы. Перспективы дальнейшего исследования заключаются в разработке системы упражнений для развития компенсаторной компетенции посредством ИИ, анализ эффективности и релевантности данных упражнений на занятиях у учащихся 8-го класса «Инженерного лицея НГТУ» в ходе проведения пробного обучения, а также выявление особенностей и составление рекомендаций по работе с системами ИИ для учителей при генерации заданий.

Литература:

1. Алетдинова А.А., Гриф М.Г. Системы искусственного интеллекта – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2023. – 73 с.
2. Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В., Барышева Е.И. Возрастная психология. Психология развития – Грозный: Изд-во АЛЕФ, 2023. – 276 с.
3. Плешивцев А.Ю., Стенин С.В. Проблемы социального становления школьника подросткового возраста [Электронный ресурс] // Наука и школа: науч.-пед.журн. – №4. – 2021. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sotsialnogo-stanovleniya-shkolnika-podrostkovogo-vozrasta> (дата обращения: 01.11.2025). – doi: 10.31862/1819-463X-2021-4-243-248
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]: ФГОС Основное общее образование // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования. – 2020. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 01.11.2025).
5. Федеральная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]: Федеральные образовательные

программы // Министерство просвещения Российской Федерации. – 2023. – URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/2> (дата обращения: 01.11.2025).

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК МОСТ МЕЖДУ ЯЗЫКОВЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРАКТИКОЙ

Д. Ш. Сафаралиева

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, sevinchsabina.02@gmail.com**

Научный руководитель: Казачихина И. А., к.фил.н., доцент

В работе рассматривается применение проектного обучения для интеграции профессиональных медиакоммуникационных навыков в процесс изучения иностранного языка студентами – филологами.

The paper examines the use of project-based learning for integrating media communication skills into foreign-language training of philology students.

Проектно – ориентированное обучение (Project-Based Learning (PBL)) приобретает всё большее значение в подготовке студентов филологии, что объясняется переходом современного образования к компетенциям, ориентированным на практику. Выпускники прикладной программы 45.03.01 Филология факультета гуманитарных наук Новосибирского государственного технического университета (НГТУ) могут работать в СМИ, например, вести телевизионные программы [2]. Поэтому необходимо предоставлять им возможности для получения опыта профессиональной деятельности в процессе обучения. На занятиях по иностранному языку можно моделировать реальные коммуникативные и медиаситуации, требующие умений и навыков, необходимых ведущим телевизионных программ.

Федеральный государственный образовательный стандарт 45.03.01 «Филология» предусматривает, что будущие специалисты должны обладать рядом универсальных компетенций. Например, УК-4 (Коммуникация) – подразумевает умение профессионально общаться, как устно, так и письменно, что напрямую связано с деятельностью телеведущих, чья речь основана на выразительном, организованном и ориентированном на аудиторию выражении. Компетенция УК-6 (Управление информацией) сосредоточена на умении анализировать и критически оценивать информацию, что необходимо для подготовки медийного контента, выбора фактов и построения сообщений и

сценариев телевизионных сегментов [3]. Образовательная программа 45.03.01 Филология НГТУ [1] показывает, что развитие профессиональных компетенций, включая ОПК(У)-3 способность анализировать, интерпретировать и создавать тексты в разных жанрах и ОПК(У)-5 способность представлять результаты устно и взаимодействовать с аудиторией, является ключевыми профессиональными компетенциями.

Обе компетенции полностью соответствуют требованиям профессиональных телеведущих и могут быть успешно развиты с помощью проектной деятельности на занятиях по иностранному языку. Следовательно, применимость. Проектное обучение в образовании студентов – филологов предопределяется необходимостью немедленного погружения студентов в профессиональную практику и возможностью создания условий реального медиавзаимодействия в классе.

Исследование направлено на выявление специфических особенностей подхода проектное обучение к обучению иностранным языкам, который позволяет студентам – филологам развивать профессиональные навыки, необходимые телеведущим, и получать смоделированный опыт профессиональной деятельности.

Студенты – филологи НГТУ могут профессионально развиваться в медиаиндустрии, приобретая компетенции, соответствующие профессии 11.004 «Ведущий телевизионных программ», как определено в Профессиональном стандарте [2]. Несколько трудовых функций, включённых в стандарт, могут быть эффективно интегрированы в обучение иностранным языкам.

Первая соответствующая трудовая функция – Подготовка материалов для вещания (А/1.1), которая включает поиск, оценку и интерпретацию информации, обработку содержания, написание сценариев, разработку текстов, структурирование сообщений и адаптацию их для аудитории. На занятиях по иностранным языкам студенты работают с аутентичными материалами – включая новости, аналитические статьи, интервью и культурные тексты – и развивают навыки выделения ключевых идей, обобщения информации и создания связных сообщений. Эти умения соответствуют основам медиаписательства и подготовки телевизионных материалов [7, 4]. Вторая тесно связанная трудовая функция – Проведение интервью (В/2.1/В/2.1.1). Она включает формулирование вопросов, поддержание диалога, применение речевого этикета, оперативную реакцию на собеседников и обеспечение коммуникативной связности. Обсуждения в парах и группах, а также ролевые игры на занятиях по иностранным языкам помогают студентам практиковать стратегии проведения интервью, эмпатическое слушание,

межкультурное общение и нормы речевого поведения. Такие компетенции, естественно, развиваются через проектно – ориентированную деятельность, включая запись интервью, подкастов или коротких телепередач [8]. Проектно – ориентированное обучение имеет хорошо обоснованную теоретическую базу. *Dewey J.* подчёркивал необходимость связывать обучение с реальными задачами и практическими действиями, утверждая, что активное участие повышает усвоение знаний [5]. Позднее *Kolb D.* предложил модель опытного обучения, основанную на цикле «опыт → размышление → концептуализация → эксперимент», что тесно согласуется со структурой проектно – ориентированного обучения [6]. Исследователи, такие как *Stoller F., Beckett G. и Slater T.*, показали, что проектная работа способствует развитию автономии, коммуникативной компетенции, межкультурной осведомлённости и критического мышления [7, 4]. Основные компоненты проектно – ориентированного обучения включают выявление значимой проблемы, планирование ролей и ресурсов, проведение исследований, создание медиа продукта, представление результатов и оценку итогов. Эти этапы непосредственно связаны с работой телеведущего, который постоянно обрабатывает информацию, взаимодействует с аудиторией и создаёт медиа-контент.

Два примера иллюстрируют интеграцию проектно – ориентированного обучения в изучение иностранных языков:

1) проект «Интервью с экспертом (мини – телесюжет)» относится к трудовой функции В/2.1. Студенты готовят список вопросов, выбирают гостя и проводят интервью на иностранном языке, используя речевой этикет и активное слушание.

2) проект «Создание новостного или тематического телесюжета» соответствует трудовой функции А/1.1.

Оба проекта моделируют реальные условия работы телеведущего, позволяя студентам освоить элементы профессиональной практики в безопасной учебной среде.

Итак, на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» использование проектно-ориентированного обучения помогает моделировать ситуации, встречающиеся в профессиональной деятельности, и позволяет, таким образом, получать студентам опыт близкий к профессиональному.

Литература:

1. Общая характеристика основной профессиональной образовательной программы высшего образования, 2023. – 78 с. [Электронный ресурс]. – URL:

https://www.nstu.ru/studies/study/edu_plans/disc_list?curr=12919&fgos3=1
(дата обращения: 18.11.2025).

2. Профессиональный стандарт 11.004 «Ведущий телевизионной программы» // утв. приказом Минтруда России от 04.08.2014. – 12 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.consultant.ru> (дата обращения: 19.11.2025).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.01 Филология. УТВЕРЖДЕН приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12 августа 2020 г. № 986 [Электронный ресурс]. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450301_B_3_31082020.pdf (дата обращения: 18.11.2025).

4. Beckett G., Slater T. Project-Based Learning in TESOL // London: Routledge – 2020. – P. 210.

5. Dewey J. Experience and Education // New York: Macmillan – 1938. – P. 116.

6. Kolb D. Experiential Learning. Englewood Cliffs // Prentice Hall – 1984. – P. 256.

7. Stoller F. Project Work: A Means to Promote Language and Content // English Teaching Forum. – 2006. – №3. – P. 2-13.

8. Thomas J.W. A Review of Research on Project-Based Learning. Autodesk Foundation, 2000. – P. 45 [Электронный ресурс]. – URL: https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf Thomas_researchreview_PBL.pdf (дата обращения: 18.11.2025).

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ НАЧИНАЮЩЕГО ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Ю. С. Сотник

Новосибирский государственный технический университет

г. Новосибирск, yulya_sotnik02@mail.ru

Научный руководитель: Мелёхина Е. А., к.п.н., доцент

В статье анализируется процесс профессионализации начинающего преподавателя вуза в условиях трансформации высшего образования. Рассматриваются вызовы, с которыми сталкивается молодой специалист, и ключевые этапы его становления — от базового уровня до мастерства.

The article analyzes the process of professionalization of a novice university teacher in the context of the transformation of higher education. It examines the challenges faced

by young professionals and the key stages of their development, from the basic level to mastery.

Современное высшее образование непрерывно меняется под влиянием цифровизации, растущих стандартов качества подготовки выпускников и смещения акцента в образовательной парадигме на индивидуальные потребности обучающегося. В этой связи ключевой фигурой, обеспечивающей эффективность учебного процесса, становится преподаватель. Тем не менее, переход от выпускника вуза, обладающего узкопрофильными знаниями, к состоявшемуся преподавателю университета сопряжен с большими сложностями [5].

Дополнительную остроту проблеме придает кадровый дисбаланс в академической среде. Согласно исследованиям НИУ ВШЭ, доля преподавателей младше 35 лет не превышает 15%, а среди педагогов до 30 лет этот показатель составляет лишь 6%. Данная ситуация не только увеличивает нагрузку на молодых сотрудников, но и подчеркивает стратегическую важность ускоренного профессионального становления молодых сотрудников для сохранения жизнеспособности всей системы высшего образования. В связи с этим, целенаправленное формирование профессиональных умений, ценностных ориентиров и личностных характеристик, процесс профессионализации становится фактором первостепенной важности [6].

В сфере педагогики профессионализация трактуется как индивидуальный путь формирования педагога-мастера, определяемый социальным контекстом и формирующий отношение личности к выбранной профессии и профессиональному сообществу [7].

С позиции Э.Ф. Зеера, становление профессионала берет начало в формировании профессиональных интенций и приобретает осознанный характер в период получения специального образования. Фундаментом этого процесса выступает степень овладения основной профессиональной деятельностью, прогресс в которой ведет к глубинной трансформации личности. Исследователь определяет профессионализацию через следующие аспекты [2]:

- Индивидуальный характер, определяемый внутренней установкой на самосовершенствование.
- Динамическую природу, предполагающую постоянное развитие под воздействием внешних и внутренних детерминант.
- Поступательное движение от начального уровня к высшему мастерству.
- Структурные элементы профессиональной компетентности как базис становления.

Для начинающего преподавателя системообразующей категорией в профессиональном становлении выступает профессиональная компетентность. Научные изыскания определяют ее как комплексное свойство, объединяющее три ключевых элемента [8]:

- Познавательный элемент: совокупность специальных знаний (образовательной политики, психологии, дидактики, частных методик).
- Практический элемент: набор практических навыков (технологических, методических, коммуникативных, оценочных), гарантирующих результативность педагогической работы.
- Личностный элемент: профессиональные ориентации и мировоззренческие позиции, ценностные приоритеты и индивидуальные характеристики (способность к эмпатии, аутентичность, творческое начало) [3].

Профессиональный рост начинающего педагога вуза можно описать как поэтапное продвижение по ступеням профессиональной компетенции [8]:

- Начальная ступень: преподаватель способен выполнять профессиональные задачи при условии методической поддержки и руководства. На этом этапе характерно владение базовыми дисциплинарными и методическими знаниями при недостаточной адаптивности в нестандартных ситуациях.
- Уровень профессионализма: педагог демонстрирует готовность к самостоятельной работе, показывает стабильную результативность, применяет актуальные образовательные технологии, обладает развитыми навыками самоанализа.
- Ступень мастерства: преподаватель достигает высшего уровня профессионализма, функционирует в инновационном режиме, обладает исследовательским и проектным потенциалом, выполняет функции наставника [8].

Эффективное профессиональное становление молодого преподавателя требует создания комплексной системы поддержки, которая должна включать:

- Внедрение института наставничества на начальном этапе. Успешной практикой в этой области является модель Российского технологического университета МИРЭА, где за каждым начинающим педагогом закреплен куратор, оказывающий консультативную поддержку [8].
- Применение диагностического инструментария для определения зон развития и профессиональных затруднений. Одним из показательных примеров является Удмуртский государственный университет, который разработал специализированные цифровые среды для построения

персональных траекторий профессионального роста молодых специалистов [8].

- Создание сообществ профессионального развития для обмена опытом и коллективного обучения.

- Активное участие в научно-методической работе. Значимым стимулирующим фактором здесь выступает материальное поощрение. В частности, Новосибирский государственный технический университет реализует программу «Кадры университета 3.0», в рамках которой молодые преподаватели, достигающие целевых показателей, получают доход, превышающий профессорский оклад, а также дополнительные бонусы по результатам деятельности [4].

Следует особо отметить, что в современных условиях профессиональное становление начинающего педагога неотделимо от формирования профессиональной компетентности, определяемой как «интегративное единство знаний, навыков, мотивационных установок и личностных характеристик, обеспечивающее принятие и реализацию продуктивных решений в профессиональной сфере» [7].

В рамках современной дидактики это понятие расширяется и дополняется следующими составляющими:

- Цифровая грамотность: способность применять цифровые инструменты и аналитические данные для организации обучения и проектирования учебных курсов [1].

- Умение управлять учебной мотивацией: способность создавать условия для реализации базовых психологических потребностей студентов в самостоятельности, что составляет основу внутренней мотивации согласно теории самодетерминации [3].

- Навыки фасилитации самонаправляемого обучения: умение выстраивать учебную деятельность, способствующую развитию субъектной позиции студентов и их готовности к непрерывному образованию [3].

Таким образом, современные вызовы высшего образования актуализируют необходимость целенаправленного и системного сопровождения профессионального становления начинающих педагогов. Успешная профессионализация предполагает не только формирование многокомпонентной профессиональной компетентности, но и создание в вузе комплексной поддерживающей среды. Такой подход, сочетающий институт наставничества, персонализированные траектории развития, профессиональные сообщества и эффективные мотивационные механизмы, позволяет трансформировать молодого специалиста из исполнителя в рефлексивного практика, способного к саморегуляции и инновационной деятельности.

Литература:

1. Алюнова Т.И., Степанова С.Е. Цифровая образовательная среда как необходимое условие развития современного образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2021. – № 4. – С. 122–128.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионализации: учебное пособие. – М.: МПГУ, 2021. – 20 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1993. – 30 с.
4. Мелёхина Е.А. Проблема привлечения молодых кадров в российские вузы: поиск способов решения // Преподаватель высшей школы в XXI веке: тр. 21-й Междунар. науч.-практ. конф. (Ростов-на-Дону). – Ростов-н/Д., 2024. – С. 353–359.
5. Мирзоева М. М., Тайбова Р. А. Развитие цифровых компетенций при формировании профессиональных компетенций педагога-предметника // Современный ученый. – 2025. – № 1. – С. 308–314.
6. Мирзоева М. М., Тайбова Р. А. Формирование мотивационной сферы педагога-предметника // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3 (112). – С. 292–295.
7. Одаева Э. С. Современные подходы к подготовке учителя в процессе обучения в высшей школе // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3 (112). – С. 295–297.
8. Тихомирова О. В. Профессиональная компетентность современного педагога: монография. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2024. – 20 с.

ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ

И. Т. Сулейменов, В. В. Вихман

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, ilyassuleimenov10@gmail.com

Научный руководитель: Вихман В. В., д-р филос.наук,

канд.пед.наук, канд.техн.наук, доцент

В работе анализируются возможности технологии виртуальной реальности (VR, AR) при ее интеграции в образовательный процесс. Выявляются ключевые преимущества ее применения, а именно, усиление наглядности, повышение мотивации и создание безопасной среды для проведения экспериментов. Особое внимание авторы уделяют анализу практического опыта применения VR-

приложений в преподавании высшей школы. Выявляются основные проблемы, связанные с методическим обеспечением и техническими ограничениями, налагаемые функционалом рассматриваемой технологии. Выдвигается авторское видение перспективы развития технологии BP, VR в высшем образовании.

This paper analyzes the potential of virtual reality (VR) technology for its integration into the educational process. Key advantages of VR technology are identified, namely, enhanced visibility, increased motivation, and the creation of a safe environment for experimentation. The authors pay particular attention to the practical experience of using VR applications in higher education. Key challenges related to methodological support and technical limitations imposed by the functionality of this technology are identified. The authors' vision for the future development of VR technology in higher education is put forward.

Современные образовательные системы претерпевают значительные изменения, связанные не столько с динамичным развитием цифровых технологий, сколько с их активным внедрением в учебный процесс. Особый интерес в педагогической практике высшего образования вызывает применение одной из ключевых сквозных технологий, а именно, технологий виртуальной реальности (BP, VR), создающих интерактивные пространства с эффектом полного погружения. Искусственно сконструированные среды оказывают комплексное воздействие на сенсорное восприятие пользователя, открывая новые возможности для образовательного процесса. Актуальность внедрения VR-технологий в образование обусловлена, в том числе, их недостаточной методической проработанностью. Преодоление этого разрыва между техническим потенциалом и педагогической практикой является одной из ключевых задач современной дидактики [4].

Исследования в области когнитивной психологии показывают, что через слуховой канал запоминается в среднем лишь 15% информации. Это объясняется тем, что скорость мыслительного процесса примерно в 8-10 раз превышает скорость речи [2]. Когда педагог выполняет роль «рупора», большая часть транслируемой им информации теряется, минуя центральный канал восприятия. Данное обстоятельство приводит к необходимости проведения большого количества закрепляющих упражнений и постоянных повторений пройденного материала, что, в свою очередь, не всегда исполнимо в рамках устоявшейся временной нагрузки преподавательского состава. Обращение к цифровым технологиям позволяет существенно трансформировать учебный процесс и значительно сократить временной интервал на усвоение материала.

VR-приложения (они же технологии виртуальной реальности) представляют собой специализированное программное обеспечение, функционирующее в связке с компьютерными системами и устройствами визуализации (очки, шлемы и др.) [1]. Данные приложения создают интерактивные сценарии, позволяющие пользователю манипулировать объектами и свободно перемещаться в смоделированном искусственном пространстве [6]. Среди ключевых преимуществ применения VR-технологий в образовательном контексте следует выделить ее уникальные возможности визуализации объектов и процессов, недоступных для непосредственного наблюдения (например, строение кровеносной системы человека), а полное сенсорное погружение обеспечивает высокий уровень вовлеченности всех участников образовательного процесса [2].

Особую значимость VR-технологии показывают в области инклюзивного образования и работе со студентами, отнесенными к лицам с ограниченными возможностями здоровья, с особыми образовательными потребностями. Исследования показывают, что VR-приложения предлагают адаптивную, контролируемую среду, позволяющую студентам практиковать моторные задачи, воспроизводя реальные действия, что критически важно для моторного обучения [7]. Рассматриваемая нами технология может успешно быть адаптированной к конкретным потребностям учащихся, обеспечивая им возможность многократной практики без физического напряжения и предоставляя немедленную обратную связь. Более того, увлекательные игровые среды технологии ВР мотивируют студентов отрабатывать практические навыки намного дольше и с большим энтузиазмом, чем традиционные методы обучения [8]. Образовательный потенциал VR-технологии распространяется и на развитие социальных навыков у студентов с аутизмом, улучшение концентрации внимания у учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) и совершенствование пространственных навыков [7].

Особо следует подчеркнуть, что грамотное техническое оснащение учебных заведений не гарантирует образовательной эффективности, методического обеспечения также нуждается в существенной корректировке с учетом всех особенностей внедряемой технологии. Несмотря на тот факт, что педагогический опыт свидетельствует о целесообразности дозированного применения VR-решений на определенных этапах занятия, где студентам предлагается решить практические задачи с применением полученных теоретических знаний [6], методические аспекты интеграции технологии ВР по-прежнему остаются недостаточно изученными в связи с относительной новизной

данной технологии. Критически важным элементом является четкое определение дидактических целей погружения в виртуальную среду, ведь без методически обоснованной учебной цели использование технологии ВР может быть сведено к развлекательному элементу.

Среди существующих ограничений отмечается определенная степень условности виртуальных симуляций и их отличие от взаимодействия с реальными объектами. В научной литературе представлены успешные педагогические практики применения VR-технологий. Исследователи демонстрируют эффективность их использования для организации виртуальных экскурсий и литературных квестов [5]. В географическом образовании отмечается потенциал как использования готового контента, так и создания собственных разработок [3]. В контексте преподавания химии преимущества включают многоплановый анализ процессов, визуализацию скрытых явлений и манипуляции с временными параметрами [9].

Особый интерес в контексте данной работы представляет апробация VR-приложений в образовательном процессе университетов нашей страны. Например, на занятиях по астрономии Оренбургского государственного педагогического университета весьма продуктивно используется приложение «WebbVR», позволяющее проводить сравнительный анализ изображений с различных космических телескопов и осуществлять виртуальные путешествия по Солнечной системе [6].

Международный педагогический опыт также демонстрирует перспективность подобных разработок в образовании, например, проект Антарктического наследия, воссоздающий условия работы исследователей в экстремальных условиях (Antarctic Heritage Trust). Для естественно-научного образования значительный интерес представляет французский проект, визуализирующий процессы эволюции (Journey into the heart of Evolution) [6].

Таким образом, проведенный многосторонний анализ подтверждает актуальность и перспективность интеграции VR-технологий в образовательный процесс. На наш взгляд, технологии виртуальной реальности способны значительно обогатить образовательный процесс, но при условии их методически грамотного применения и комплексного подхода к решению существующих технических и организационных проблем.

Литература:

1. Вихман В. В. Технологические тенденции Индустрии 4.0 в образовании: навигатор возможностей = Technological trends of industry

4.0 in education: opportunity navigator // Профессиональное образование в современном мире = Professional Education in the Modern World. - 2022. – Т. 12, № 1. – С. 29-36. - DOI 10.20913/2618-7515-2022-1-4.

2. Граневский К. В., Кубенин Н. А. Технологии виртуальной и дополненной реальности и возможность их применения в военном образовании [Электронный ресурс] // Тенденции развития науки и образования. – 2017. – № 31-1. – С. 16-22. – URL: https://www.researchgate.net/publication/321851211_Tehnologii_virtualnoj_i_dopolnennoj_realnosti_i_vozmoznost_ih_primenenia_v_voennom_obrazovanii (дата обращения: 27.10.2025). – DOI: 10.18411/lj-31-10-2017-03.

3. Кучер М. О., Миненкова В. В. Возможности использования технологии виртуальной реальности в географическом образовании [Электронный ресурс] // Региональные географические исследования: сб. науч. тр. / под общ. ред. А. В. Погорелова. – Вып. 13. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, – 2020. – С. 398–403. – URL: https://www.kubsu.ru/sites/default/files/faculty/materialy_konf_trk_2024.pdf#page=256 (дата обращения: 27.10.2025).

4. Мухамадиева К.Б. Дополненная и виртуальная реальность в образовании [Электронный ресурс] // Образование и проблемы развития общества. – 2021. – № 1(14). – С. 68–75. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnennaya-i-virtualnaya-realnost-v-obrazovanii> (дата обращения: 27.10.2025).

5. Путило О. О., Савина Л.Н. Использование технологий дополненной и виртуальной реальности в процессе литературного образования // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. – 2020. – № 9(152). – С. 27–35.

6. Forsler, I. Virtual Reality in Education and the Co-construction of Immediacy [Electronic resource] // Postdigit Sci Educ 7, – P. 502–522 – (2025). – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-024-00492-2> (accessed 03.11.2025). – <https://doi.org/10.1007/s42438-024-00492-2>.

7. Triberti, S., Sapone, C., & Riva, G. (2025). Being there but where? Sense of presence theory for virtual reality applications [Electronic resource] // Humanities and Social Sciences Communications, – 12(1), – P. 1–6. – URL: <https://www.nature.com/articles/s41599-025-04380-3> (accessed 28.10.2025). – <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04380-3>.

8. Karadag, E., Aydogmus, M., Simsek, I. et al. Explring the potential of virtual reality for motor skills training in children with special educational needs: Perspectives from experts from five countries [Electronic resource] // Educ Inf Technol 30, – P. 20543–20572 – (2025). – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-025-13524-6> (accessed 03.11.2025). – <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13524-6>.

9. Lampropoulos, G., Kinshuk Virtual reality and gamification in education: a systematic review [Electronic resource] // Education Tech Research Dev 72, – P. 1691–1785 – (2024). – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-024-10351-3> (accessed 29.10.2025). – <https://doi.org/10.1007/s11423-024-10351-3>.

ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИЙ ИИ В ПРЕОДОЛЕНИИ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: МНЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

А. В. Терехова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, alina3744@mail.ru**

Научный руководитель: Барабашёва И. В., к.п.н., доцент.

Исследование посвящено изучению роли технологий искусственного интеллекта в преодолении высоких психологических барьеров при изучении иностранного языка взрослыми. Полученные результаты подтвердили высокий образовательный потенциал ИИ, его использование может помочь уменьшить эмоциональный стресс и укрепить уверенность в себе у взрослых обучающихся, создавая комфортную образовательную среду.

The research is devoted to studying the role of artificial intelligence technologies in overcoming high psychological barriers when learning a foreign language by adults. The results confirmed the high educational potential of AI, its use can help reduce emotional stress and strengthen self-confidence in adult learners, creating a comfortable educational environment.

Изменения, которые происходят в мире, затрагивают многие сферы жизни человека. Область образования также попадает под влияние глобальных трендов и инновационных процессов. Как для преподавателей, так и для учащихся, новации открывают новые возможности, одной из которых является применение технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) в изучении иностранного языка (далее – ИЯ). [4]

Непрерывное образование остается популярным трендом. Взрослые часто обучаются новым навыкам, изучают иностранные языки. При обучении взрослых нужно учитывать принципы андрагогики, которые были изложены в работах М. Ноулза в двадцатом веке. К основным принципам относится мотивация, ориентация на конкретные жизненные потребности, жизненный опыт и другие. [3]

При обучении взрослых слушателей иностранному языку большое внимание уделяется психологическим барьерам, с которыми они сталкиваются в процессе обучения. Среди основных препятствий исследователи выделяют боязнь сделать ошибку и показаться некомпетентным, некоторые испытывают страх не найти нужные слова в процессе общения или сделать ошибку в построении предложения. Более того, мышление взрослых обучающихся менее гибкое, им тяжелее дается усвоение нового материала. Задача преподавателя при организации образовательного процесса заключается в организации занятий таким образом, чтобы у учащихся не возникало чувства тревожности и эмоциональных барьеров в процессе восприятия и усвоения нового материала. Однако сегодня от преподавателя требуется умение подбора учебных ресурсов и современных методов обучения, которые снижают влияние негативных факторов.[1] Целью данного исследования является выявление эмоциональных барьеров, с которыми сталкиваются взрослые учащиеся при овладении навыками говорения на ИЯ, а также их готовность к использованию инструментов ИИ для улучшения этих навыков. Задачи исследования: проведение опроса среди взрослых учащихся; оценка отношения респондентов к применению ИИ в процессе изучения. Были использованы следующие методы: анализ, синтез, обобщение, опрос.

Значимость психологических барьеров в педагогической психологии и педагогике, отражающие специфику изучения иностранного языка, описана в трудах многих исследователей, таких как В. А. Артемов, Б. В. Беляев, И. А. Зимняя, Е. И. Пассов, В. В. Сафронова и др. Барьером считается все то, что сдерживает и снижает эффективность обучения и препятствует развитию личности. В качестве причин возникновения барьеров в устной речи исследователи выделяют недостаток знаний и умений, низкую самооценку, особенности темперамента личности, трудности социальной коммуникации и адаптации и др. Примерами психологических барьеров, которые выявляют ученые, являются: ожидание негативных реакций со стороны слушателей, скованность и внутренняя тревожность, особенности восприятия, уровень владения ИЯ, свойства памяти и внимания, скудность лексико-грамматической базы и др. [2].

Для того чтобы выявить сдерживающие факторы и барьеры в обучении навыками говорения, нами был разработан и проведен опрос среди совершеннолетних респондентов, которые изучают ИЯ. Опрос состоял из двенадцати вопросов, которые позволили узнать возраст респондентов, сложности с которыми они сталкиваются в процессе говорения на ИЯ, период изучения ИЯ респондентами, их отношение к

инструментам ИИ для изучения языка, а также их готовность использовать данный инструмент для разговорной практики. Опрос проводился на базе образовательных учреждений г. Новосибирска, таких как: Новосибирский государственный технический университет, центр дополнительного образования «Биг Бэн» и Лингвистический центр «LevelEleven». Исследование, в котором приняли участие 114 человек, проводилось анонимно на основе опросных методов с привлечением онлайн-ресурса Google Forms.

В опросе приняли участие респонденты разных возрастов, среди которых 78 человек в возрасте 18-25 лет, 17 респондентов в категории 26-35 лет, 12 респондентов в возрасте 46 и старше и 7 человек 36-45 лет. Необходимо отметить, что лидирующими целями изучения языка стали саморазвитие и хобби (30,7%), карьерный рост (28,9%), путешествия (23,7%) и необходимость для обучения (12,3%). Из числа опрошенных большая часть (58,8%) изучают иностранный язык более трех лет, в то время как некоторые (15,8%) менее шести месяцев. Более того, 13,2% респондентов изучают язык от шести месяцев до года, а 12,3% от года до трех лет.

Мы опросили респондентов, что они испытывают во время разговора на ИЯ с другими людьми. Полученные ответы продемонстрировали, что лишь 18,4% опрошенных участников чувствуют уверенность. Что касается положительных эмоций, интереса и удовольствия, то лишь 3,4% выбирают данные ответы. Большинство опрошенных респондентов (57,9%) отвечают, что чувствуют раздражение, когда не могут выразить мысль на ИЯ, также лидирующим ответом (46,5%) является страх сделать ошибку и показаться глупым. Волнение и нервозность возникает у 28,9% опрошенных участников, в то время как смущение из-за акцента у 25,4%.

Вопрос о самом сильном психологическом барьере при изучении иностранного языка выявил, что большинство (48,2%) отмечают неуверенность в знаниях и словарном запасе. Также некоторые (13,2%) респонденты сталкиваются с выгоранием в процессе изучения. Перфекционизм и желание говорить идеально является барьером для 11,4%. Только 20,2% опрошенных отмечают, что не имеют страхов и барьеров при изучении иностранного языка.

Самым сложным аспектом устной речи были выбраны понимание быстрой речи носителя и неуверенность в знаниях грамматики 31,6% в обоих случаях. На втором месте – недостаточный словарный запас с результатом 28,1%. Произношение и личная медленная речь набрали только 5,3% и 3,5% соответственно.

Опрос показал, что самым распространенным барьером в поддержании беседы и выражении своих мыслей является

недостаточный словарный запас (43%), некоторые (26,3%) опрошенные отмечают, что не могут быстро построить нужную фразу. Часть респондентов (16,7%) испытывает панику и забывает даже известные слова, а 12,3% теряются и не знают, что отвечать, даже если понимают вопрос.

Для создания благоприятной обстановки, которая поможет преодолеть возникновение барьеров у обучающихся, преподавателям необходимо использовать современные инструменты. Многие чат-боты, например GigaChat от компании Сбер, способны не только обеспечить практику говорения, но и позволяют получить обратную связь пояснением правил и отчетом об ошибках. Студент может самостоятельно проверять грамматические или лексические ошибки в устной речи с помощью микрофона и, например, Talk-to-ChatGPT. Платформа Character.ai позволяет создать собеседника для разговорной практики. Благодаря редактору, можно создать персонажа, который будет обладать определенными уникальными характеристиками и качествами. Также есть возможность выбора готового персонажа, например героя из книги, фильма или компьютерной игры. Это позволяет выстраивать процесс обучения с учетом интересов обучающегося. [4]

Нам удалось выяснить, что 67,6% опрошенных пользуются технологиями ИИ в повседневной жизни. Опрос показал, что 38,9% респондентов слышали, но не пробовали технологии ИИ, которые позволяют заниматься разговорной практикой. Доля респондентов, которые пробовали данный инструмент для улучшения навыков говорения, составляет 29,2%. Тех, кто никогда не слышал о технологиях ИИ для улучшения разговорных навыков 23%, и некоторые (8,8%) выражают недоверие и неготовность к их использованию. Более того, число тех, кто считает, что ИИ является хорошим инструментом для практики навыков общения значительно больше и составляет 84,2%, в то время как, лишь 15,8% не согласны с этим мнением.

Таким образом, можно сделать вывод, что языковые барьеры являются распространенной проблемой у взрослых, обучающихся в возрасте от 18 лет. Теоретическое исследование и данные опроса выявили, что взрослые студенты сталкиваются с такими барьерами, как страх сделать ошибку, смущение из-за акцента, сложность при выборе подходящих слов и выражений, волнением в процессе разговора.

При обучении говорению на ИЯ преподавателям стоит не только учитывать возможность возникновения психологических барьеров, но и быть готовыми решать их актуальными методами. Виртуальные собеседники не способны заменить реальное общение с человеком, которое включает в себя эмоции. Но ИИ инструменты потенциально

могут помочь в преодолении барьеров в общении, если учащиеся боятся осуждения и критики, а также помогают практиковать навыки независимо от времени и в комфортном темпе.[4]

Литература:

1. Китова Е.Б. Практические аспекты обучения взрослых слушателей английскому языку / Е. Б. Китова // Известия БГУ. – 2022. – № 4. – С. 787-792 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskie-aspekty-obucheniya-vzroslyh-slushateley-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 07.11.2025).
2. Лазарева А.С. Психологические барьеры при обучении взрослых устной иноязычной речи в корпоративном формате обучения / А.С. Лазарева, Н. В. Агеева // 2022. – № 58. – С. 188–202 [Электронный ресурс]. – URL: [<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49418221>] (дата обращения: 08.11.2025).
3. Ледник Л.И. Особенности формирования навыка говорения на английском языке взрослых обучающихся с использованием средств информационно-коммуникационных технологий / Л.И. Ледник // Молодой ученый. – 2023. – № 24 (471). – С. 387–390 [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/471/104157> (дата обращения: 08.11.2025).
4. Маленкова А.А. Искусственный интеллект как инструмент преодоления языковых барьеров и развития навыков говорения на иностранном языке / А.А. Маленкова, Я.Ю. Цинцевич, Д.У. Шуркевич // 2024. – № 6 (109). – С. 408–411 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_79696790_82475106.pdf (дата обращения: 08.11.2025).

ТРАНСФОРМАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

У Цзюнь

**Российский университет дружбы народов,
Институт иностранных языков
г. Москва; 1042248099pfur.ru
Ельницкая Л. И., к.п.н., ст.преп.**

Статья анализирует трансформацию содержания иноязычного образования в школах под влиянием ИИ-технологий. Рассматриваются

изменения целей, дидактических принципов и методов обучения в цифровой среде. На основе современных российских исследований выявляется дидактический потенциал AI-инструментов для персонализации обучения и развития коммуникативных навыков. Поднимаются проблемы: цифровое неравенство, этические дилеммы, необходимость пересмотра роли учителя. Делается вывод о важности синтеза традиционных педагогических подходов и инноваций для новой образовательной парадигмы.

This article analyzes the transformation of foreign language education content in schools under AI technologies. It explores changes in goals, didactic principles and teaching methods in the digital context. Based on modern Russian research, it identifies the didactic potential of AI tools for personalized learning and communicative skills development. Issues like digital inequality, ethical dilemmas and the need to redefine teachers' roles are addressed. It concludes that synthesizing traditional pedagogical approaches and innovations is key to a new educational paradigm.

Цифровая трансформация, пронизывающая все сферы современного общества, оказывает profound воздействие на систему образования. Технологии искусственного интеллекта перешли из разряда футуристических проектов в категорию практических инструментов, способных кардинально изменить ландшафт иноязычной подготовки. Сложившаяся в XX веке методическая система, нацеленная в первую очередь на формирование коммуникативной компетенции, сталкивается с новыми вызовами. Эти вызовы требуют не просто технического оснащения классов, но и фундаментального переосмысления самого содержания иноязычного образования: что именно следует преподавать и какими способами в эпоху, когда машина может выполнять роль переводчика, репетитора и даже собеседника.

Теоретической основой для нашего анализа послужили работы российских ученых, исследующих взаимодействие цифровых технологий и лингводидактики. В частности, мы опираемся на концепцию «цифровой дидактики», активно разрабатываемую в современных педагогических исследованиях. Как отмечает М.В. Кларин, цифровизация образования порождает новую «архитектуру учебного процесса», где ключевыми становятся принципы гибкости, адаптивности и сетевого взаимодействия [1]. Это напрямую касается и преподавания иностранных языков, где традиционная линейная модель «учитель – учебник – ученик» уступает место полисубъектной образовательной среде.

При этом важность систематизации практических применений ИИ в иноязычном классе подчеркивается Э.Г. Азимовым, который в своих исследованиях детализирует переход от абстрактных теоретических концепций цифровых технологий к конкретным методическим решениям

— например, использованию интерактивных платформ для отработки грамматических структур и лексики [1]. Такой подход позволяет связать технологический потенциал ИИ с реальными потребностями учащихся, избегая формализма в интеграции инноваций.

В условиях широкой доступности AI-переводчиков (Google Translate, Yandex Translate, DeepL) и систем генерации текста (ChatGPT), декларативная цель «научить переводить» или «научить писать тексты» теряет актуальность. На первый план выходит формирование транслингвальной и метаязыковой компетенции. Это предполагает, что учащийся должен:

Уметь эффективно взаимодействовать с AI-инструментами для решения коммуникативных задач (например, использовать переводчик для понимания основного смысла текста, а ChatGPT для генерации идей и черновых вариантов).

Обладать развитым критическим мышлением для проверки, редактирования и оценивания результатов ИИ, понимая его потенциальные ошибки и искажения.

Фокусироваться на развитии «человеческих» навыков, неподдающихся автоматизации: спонтанной устной речи, стратегий живого диалога, эмоционального интеллекта и глубокого понимания культурного контекста.

Содержание обучения обогащается новыми модулями, связанными с цифровой грамотностью в области языкового образования. Учеников необходимо целенаправленно учить «общению» с ИИ: формулировать точные запросы (prompt engineering), оценивать качество полученного лингвистического продукта и интегрировать его в учебную и профессиональную деятельность. П.В. Сысоев справедливо указывает, что современный учебный процесс должен быть ориентирован на «формирование у обучаемых готовности к автономному изучению иностранных языков в цифровой среде на протяжении всей жизни» [5].

Интеллектуальные обучающие системы и платформы (например, «Яндекс.Учебник» с элементами AI, Duolingo) выстраивают для каждого ученика индивидуальную траекторию. Они автоматически подбирают задания нужного уровня сложности и акцентируют внимание на проблемных зонах (определенные грамматические времена или лексические темы), преодолевая основную проблему традиционного класса — «ориентацию на среднего ученика». М.А. Лытаева и Е.С. Ульянова отмечают, что именно такая адаптивность позволяет снизить отток учащихся из дополнительных иноязычных курсов, так как система учитывает не только уровень знаний, но и индивидуальную скорость усвоения материала [4].

Технологии распознавания и синтеза речи в чат-ботах и голосовых помощниках предоставляют уникальную возможность для отработки навыков говорения и аудирования. Учащийся может вести диалог с виртуальным собеседником в любое время, не испытывая страха перед ошибкой, и получать немедленную обратную связь по произношению, эффективно снимая психологический барьер. Э.Г. Азимов дополняет это наблюдение, указывая, что современные системы распознавания речи уже могут отличать нюансы интонации, что позволяет обучать не только грамматически правильную речь, но и экспрессивную [1].

ИИ позволяет создавать сложные игровые и проектные симуляции. Например, ученики могут использовать AI-инструменты для подготовки презентации для «международной конференции» или ведения переговоров с виртуальным партнером, чье поведение моделируется алгоритмом. Это приближает учебный процесс к реальным жизненным ситуациям. М.А. Лытаева и Е.С. Ульянова приводят примеры таких проектов — например, совместная разработка мультимедийных рассказов на иностранном языке с использованием AI-генераторов изображений и текстов, что повышает мотивацию учащихся и развивает комплексные коммуникативные навыки [4].

Социально-экономическое неравенство регионов и семей приводит к тому, что не все школьники имеют равный доступ к необходимым технологиям. Это создает почву для новой формы образовательного неравенства. П.В. Сысоев отмечает, что в сельских районах России доля школ с стабильным доступом к высокоскоростному интернету не превышает 60%, что ограничивает использование облачных AI-инструментов [5].

Использование ИИ поднимает вопросы о конфиденциальности персональных данных учащихся, алгоритмической предвзятости (например, в сторону определенного диалекта или акцента) и риске девальвации оригинального творческого мышления учащихся, подменяемого работой генеративных моделей. В.И. Боголюбов и Е.В. Боголюбова подробно рассматривают эти риски, указывая, что большинство российских школ еще не имеют четких регламентов по обработке данных учащихся в AI-системах, что создает угрозы безопасности [2]. Они также отмечают, что алгоритмическая предвзятость в AI-переводчиках может исказить понимание культурных особенностей иностранного языка — например, смешивать диалекты или игнорировать региональные нюансы [2].

Учитель перестает быть единственным источником знания. Его новая роль — наставник, тьютор, модератор и «архитектор» образовательного опыта. Он должен помочь ученику ориентироваться в цифровом

пространстве, критически оценивать информацию и интегрировать ее в свой когнитивный багаж. Это требует серьезной переподготовки педагогических кадров. Как отмечает М.А. Лытаева, современный педагог должен обладать «готовностью к постоянному профессиональному саморазвитию в условиях быстро меняющейся цифровой среды» [4]. При этом В.И. Боголюбов и Е.В. Боголюбова подчеркивают, что переподготовка не должна ограничиваться техническими навыками — важнее формировать у педагогов понимание этических границ использования ИИ и способность руководить процессом адаптации учащихся к цифровой среде [2].

Развитие технологий искусственного интеллекта является мощным катализатором трансформации содержания иноязычного образования в общеобразовательной школе. Эта трансформация затрагивает не только инструментарий, но и цели обучения, смещая фокус с репродуктивных навыков на метапредметные умения: критическое мышление, цифровую грамотность и способность к автономному обучению.

Перспективы развития видятся не в тотальном вытеснении учителя машиной, а в построении гибридной модели обучения. В этой модели рутинные операции (тренировка лексики, отработка грамматических структур, первоначальный перевод) делегируются AI-инструментам. Учитель концентрируется на сложных и человекоориентированных аспектах: развитии спонтанной речи, организации живого межкультурного диалога, воспитании эмоционального интеллекта и ценностных ориентиров. Ответом на вызовы цифровой эпохи должен стать синтез лучших практик традиционной методики (например, коммуникативного подхода) и инновационного потенциала ИИ, где технология служит усилению, а не замене, гуманистической составляющей образования. Как подчеркивают В.И. Боголюбов и Е.В. Боголюбова, именно такой баланс позволяет сохранить уникальность человеческого обучения при активном использовании технологий [2].

Литература:

1. Азимов Э.Г. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранных языков: от теории к практике // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 6. – С. 2–10.
2. Боголюбов В.И., Боголюбова Е.В. Искусственный интеллект в образовании: этические и педагогические риски // Педагогика. – 2021. – Т. 85, № 6. – С. 33–42.
3. Кларин М.В. Цифровая дидактика: новые решения для обучения и развития в цифровую эпоху // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – № 3. – С. 44–52.

4. Лытаева М.А., Ульянова Е.С. Современные тенденции в обучении иностранных языков в общеобразовательной школе // Язык и культура. – 2020. – № 49. – С. 46–61.

5. Сысоев П.В. Цифровизация языкового образования: основные тенденции и перспективы // Язык и культура. – 2020. – № 49. – С. 262–283.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е. А. Филина

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, lizafilina0402@gmail.com**

Научный руководитель: Казачихина И. А., к.фил.н.

В работе выявляются теоретические основы гражданско-патриотического воспитания в начальной школе средствами иностранного языка. Рассмотрены направления воспитания личности в школе; психологические особенности младшего школьного возраста; выявлены способы формирования гражданско-патриотического воспитания.

The paper identifies the theoretical basis for civic-patriotic education in primary school learners using foreign languages. It considers the aspects of personality development at school, psychological characteristics of primary school learners; it identifies the ways of forming civic and patriotic education.

В первые годы обучения в школе у ребенка активно развиваются черты характера, которое становятся основой его личности на всю жизнь. Именно поэтому так важно уделять внимание ценностям общества, которые впитывают дети в процессе обучения. [4] Формирование гражданско-патриотического воспитания обучающихся начальной школы на уроках иностранного языка является одной из составляющих процесса обучения, что определяется государственными образовательными документами.

Цель исследования – определить способы формирования гражданско-патриотического воспитания на федеральном уровне, в регионе и в школах. Достижение цели возможно при решении следующих задач: 1) проследить историю проведения исследований проблемы воспитания личности в школе; 2) описать психологические особенности младшего школьного возраста как основу для развития личности и овладения иностранным языком; 3) рассмотреть требования к личностным результатам освоения программы начального общего образования; 4)

выявить способы формирования гражданско-патриотического воспитания на федеральном уровне, в регионе и в школах. Задачи решены в результате анализа психолого-педагогической литературы, образовательных документов, образовательных платформ учебных учреждений.

На регулярной основе педагоги и психологи продолжают исследовать проблему воспитания личности ребенка в школе, так как образование является основной деятельностью школьников, а сам процесс образования напрямую связан с воспитанием личности ребенка. Будучи Воспитание, будучи процессом целенаправленного формирования личности, представляет собой также целенаправленный процесс передачи общечеловеческого опыта новым поколениям, посредством планомерного и целенаправленного воздействия на сознание и поведение ребенка, формируя у него убеждения, ценности и принципы своего гражданского общества [2].

Каждый педагог ставит перед собой задачу воспитать грамотно обученную личность, но помимо предметных результатов существуют метапредметные и личностные, на которые обязательно нужно уделять внимание и развивать их наравне с предметными. Проблематика воспитания личности в школе варьируется от десятилетий, вслед за идущим развитием общества, культуры. Для исследования важно проследить проблему воспитания личности в школе, проанализировав, как менялось воспитание в школе за последнее столетие. Нами выделены основные периоды, которые схожи и имеют общие черты с 1920-го до 2015 года (см. рис. 1).

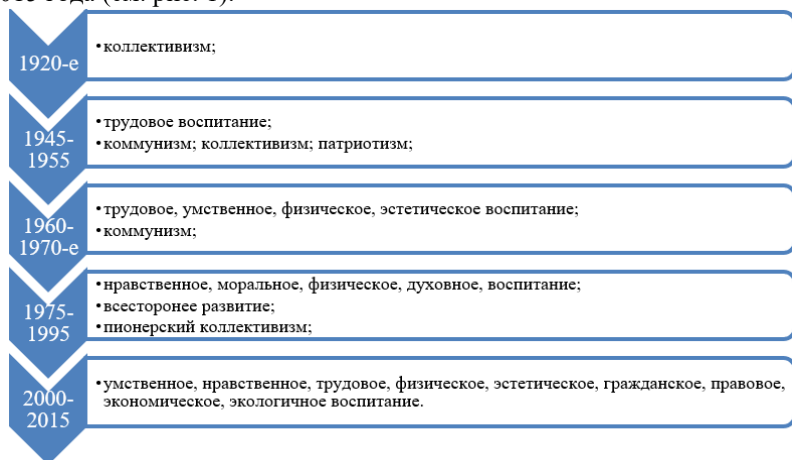


Рис. 1 – Направления воспитания личности в школе с 1920-2015

Новые федеральные образовательные стандарты и указ Президента РФ N 809 нацелили педагогическое сообщество на гражданско-патриотическое и духовно-нравственное воспитание личности школьника наравне с такими аспектами воспитания как эстетическое, физическое, трудовое, экологическое, а также эмоциональное благополучие и ценности научного познания [3].

Воспитание – является непрерывным процессом, который необходим для развития и формирования личности, и важно понимать, знать, что каждый школьный возраст имеет свои психологические и возрастные изменения, характеристики и особенности, которые влияют на их деятельность, учебный процесс, мотивацию и т.д.

Младшие школьный возраст (от 7-11 лет) будет иметь средний интерес к изучению иностранного языка, так как им характерны переживания из-за чувства удовлетворения от своих достижений. Данный возрастной период характеризуется интересом к познанию окружающего мира, и, хотя они достаточно импульсивны, эмоциональны, ведущей деятельностью – является учение, формирование нравственных и моральных представлений. Тем самым, формируется основа развития качеств личности, открываются возможности для гражданско-патриотического воспитания и овладения иностранными языками. Поскольку язык и речь, в том числе и иностранные, являются одним из основных средств познания ребенка, важно осознавать, какое содержание обучения передается на иностранном языке, на какие ценности учитель ориентирует ребенка.

Проанализировав: платформу "Живая история"; сайт ГКУ НСО «Центр патриотического воспитания»; официальный сайт города Новосибирска; сайт «лицей 176» города Новосибирска; были выделены и изучены основные способы формирования гражданско-патриотического воспитания на федеральном, региональном и школьном уровнях (см. Таб.1).

**Таблица 1. Способы формирования
гражданско-патриотического воспитания**

Способы	Федеральный уровень	Региональный, областной уровень	Местный (школьный) уровень
Проекты, марафоны, конкурсы, акции, классные часы, внеурочное время	ВОВ в истории моей семьи: моя малая Родина – часть большой страны; узелки памяти; дети войны; юные патриоты; воспитываем патриотов! и т. д.	«Защитникам Отечества посвящается»; «Окна победы»; «Вспомним всех понёмно!»; «Блокадный хлеб»; «Белые журавли»; и т. д.	Вынос Флага РФ и исполнение Гимна РФ; «Зарница»; чтецов «Была война, была Победа!»; «Посылка солдатам»; «Я – Патриот»; «Свеча памяти» и т. д.

Итак, развитие качеств личности и осознание себя гражданином страны, где ты живешь, – является ключевым приоритетом государства, поэтому термин «гражданское образование» часто пересекается с такими понятиями как «политическое» или «патриотическое воспитание» [5]. Это означает, что цель современного школьного образования – не только передача знаний, формирование ответственного гражданина своей страны. Острая современная политическая ситуация выводит проблему патриотического воспитания на первый план, поскольку патриотизм можно рассматривать как основу сохранения государства. Ослабление патриотизма приводит к ослаблению социально-экономических, духовных, культурных основ развития общества и государства. Долг каждого учителя сегодня воспитывать патриотические качества, уважение к Родине, – делать это можно также и посредством иностранного языка и другой культуры [1].

Литература:

1. Виляк А. А. Педагогика удивления в обучении иностранным языкам в начальных классах / А.А. Виляк; науч. рук. И.А. Казачихина // Вопросы социализации, воспитания, образования детей и молодёжи. – Выпуск 25. – Киров: ВЕСИ, 2023. – С. 75–80.
2. Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
3. Указ Президента РФ от 09.11.2022 N 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных

российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс] // ГАРАНТ.РУ. – URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1584202/> (дата обращения: 06.11.2024).

4. Черезова И. А. Обучение иностранному языку в начальных классах с целью достижения личностных результатов / И.А. Черезова; науч. рук. И.А. Казачихина // Наука. Технологии. Инновации : сб. науч. тр. 18 Всерос. науч. конф. молодых ученых, Новосибирск, 2–6 дек. 2024 г. : в 8 ч. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2025. – Ч. 5. – С. 413–415.

5. Юрченко М. А. Формирование национальной идентичности и воспитание гражданственности в системе образования // Социально-политические исследования. – 2024. – №2 (23). – С. 147-164.

ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТАМИ ЦИФРОВОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ: АНАЛИЗ РАБОТЫ С GENIALLY И МОБИЛЬНЫМ МИНИ-КОРПУСОМ

Н. А. Чепуркин

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, nikitachepurkin@mail.ru**

Научный руководитель: Проскурина А. В., д.фил.н., доцент

Статья описывает восприятие студентами цифровой лексической методики, основанной на заданиях Genially и мобильном мини-корпусе. Выявлены высокая вовлечённость и интерес, а также трудности, связанные с ограничениями мобильного интерфейса.

The study examines students' perceptions of a digital lexical approach using Genially and a mobile mini-corpus. Findings show strong engagement and interest, along with challenges caused by mobile interface limitations.

Развитие цифровой образовательной среды стимулирует внедрение интерактивных технологий в подготовку студентов-лингвистов. Лексический подход, в центре которого – усвоение устойчивых словосочетаний и многословных единиц, приобретает особую значимость благодаря возможности интеграции мультимодальных и корпусных инструментов. Согласно М. Льюису, именно многословные формулы обеспечивают естественность и автоматизированность речевого поведения [2]. Корпусная лингвистика, в традиции Дж. Синклера, позволяет выявлять регулярные модели употребления и усиливать языковую осознанность обучающихся [4]. Исследования в области развития вокабуляра подчёркивают необходимость

многократного встречаемого использования единиц в разных контекстах [3].

Теоретической основой исследования является лексический подход, предложенный М. Льюисом, в рамках которого развитие речевой компетенции связывается с усвоением устойчивых словосочетаний и многословных единиц (lexical chunks) [2]. Корпусная лингвистика, развиваемая Дж. Синклером, подчёркивает значимость анализа реальных языковых данных и выявления частотных моделей употребления [4]. Согласно Н. Шмитту, развитие вокабуляра требует многократного появления лексических единиц в различных контекстах и формирования навыка noticing – осознанного обнаружения лексических закономерностей [3]. Кроме того, основой исследования выступает концепция мобильного обучения (MALL), ориентированная на гибкость, доступность и регулярное взаимодействие обучающихся с цифровыми ресурсами [1].

Современные концепции мобильного обучения (MALL) подчеркивают гибкость, доступность и персонализированность образовательного процесса, обеспечиваемые использованием смартфонов как основных учебных инструментов [1]. Российские исследователи подчеркивают необходимость адаптации корпуса и визуализации данных для эффективной интеграции цифровых технологий в аудиторный процесс [5]. На основе этих подходов была разработана цифровая лексическая методика, включающая интерактивные модули Genially, мини-корпус по теме «театр» и упражнения с мобильными конкордансерами SKELL и Linggle.

Цель исследования заключалась в выявлении особенностей восприятия студентами интерактивных лексических заданий и оценке их влияния на мотивацию и усвоение материала. В экспериментальной работе участвовали две учебные группы третьего курса направления «Лингвистика»: экспериментальная группа (14 человек) и контрольная группа ИЯ-34 (15 человек). Экспериментальная группа проходила обучение с использованием цифрового лексического подхода. Группа контрольная обучалась по традиционной программе без привлечения интерактивных цифровых инструментов. Эксперимент проводился в течение шести учебных занятий.

Для проведения исследования применялась платформа Genially. Она представляет собой онлайн-среду для создания интерактивных мультимодальных обучающих материалов. Она позволяет интегрировать анимацию, гиперссылки, тестовые элементы, игровые механики и визуальные данные, обеспечивая более высокий уровень вовлечённости обучающихся по сравнению с традиционными статичными материалами.

Ход эксперимента включал несколько этапов. На первом занятии проводился предтест и вводное анкетирование об уровне мотивации и опыте использования цифровых инструментов. Основной этап состоял из выполнения интерактивных модулей Genially, анализа примеров мобильного мини-корпуса и практических упражнений с конкордансами SKELL и Linggle. По завершении каждого занятия студенты заполняли краткие рефлексивные карты. Заключительный этап включал посттест и итоговое анкетирование. Для анализа динамики использовались также данные Genially Analytics: время прохождения блоков и успешность выполнения заданий.

Анализ анкет и рефлексивных ответов показал высокую степень вовлечённости: более 70% студентов экспериментальной группы отметили, что визуальные элементы, анимация и геймификация заданий способствовали лучшему запоминанию лексики и стимулировали интерес к изучению темы. Модульные задания с hotspot-примерами из мини-корпуса помогали студентам выделять ключевые лексические шаблоны, усиливая эффект noticing, описанный в работах по когнитивной лингводидактике. Также отмечалось развитие навыков самостоятельного анализа примеров и перенос выявленных структур в собственные тексты.

Вместе с тем студенты указали на ряд технических трудностей, связанных главным образом с мобильным интерфейсом: небольшим экраном, сложностью чтения конкордансных строк, необходимостью прокрутки и повышенной когнитивной нагрузкой при совмещении нескольких типов задач. Эти ограничения совпадают с отмеченными в современных исследованиях по MALL [1] и подчёркивают необходимость адаптации корпуса под мобильный формат – укороченных примеров, минимизации визуального шума и пошаговых инструкций.

Сопоставление восприятия экспериментальной группы с контрольной, работающей по традиционной методике, продемонстрировало существенные различия. Студенты контрольной группы чаще описывали задания как «традиционные» и «предсказуемые», тогда как участники экспериментальной группы отмечали новизну, интерактивность и «эффект игры». Несмотря на это, обе группы подчёркивали важность чёткой структуры и инструкций, что подтверждает выводы отечественных исследований о необходимости методического сопровождения цифровых технологий [5].

Анализ собранных данных показал, что обучающиеся экспериментальной группы продемонстрировали более высокий уровень вовлечённости и интереса к выполнению заданий, чем студенты

контрольной группы. Более 70 % участников отметили, что визуальные и интерактивные элементы Genially сделали материал доступнее, а работа с мини-корпусом способствовала развитию навыка выявления устойчивых лексических сочетаний. Вместе с тем были отмечены трудности, связанные с ограничениями мобильного интерфейса.

Полученные результаты подтверждают эффективность интеграции лексического подхода, корпусных технологий и мобильных платформ в обучении лингвистов. Студенты положительно воспринимают интерактивный формат, демонстрируют рост интереса и развитие заметности лексических структур. Вместе с тем мобильные ограничения требуют адаптации корпусных данных и оптимизации методического сопровождения. Цифровая лексическая методика может быть рекомендована для расширения практик мультимодального обучения и дальнейших исследовательских разработок.

Литература:

1. Kukulska-Hulme A. Mobile-Assisted Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. 268 p.
2. Lewis M. The Lexical Approach. Hove: Language Teaching Publications, 1993. 197 p.
3. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 377 p.
4. Sinclair J. Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press, 1991. 179 p.
5. Жукова Т. В. Корпусные технологии в обучении иностранному языку. Москва: ЛЕНАНД, 2020. – 208 с.

КИНОПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Т. Е. Черепанова, И. В. Барабашёва

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, litvinovatanya2003@gmail.com

Научный руководитель: Барабашёва И. В., к.п.н.

В статье рассматривается кинопедагогика как средство формирования профессиональных компетенций будущих преподавателей. Показана её роль в развитии педагогических умений, профессиональных установок, критического и

рефлексивного мышления, а также ценностного отношения к образовательной деятельности.

The article examines film pedagogy as a means of developing the professional competencies of future teachers. It shows its role in developing pedagogical skills, professional attitudes, critical and reflective thinking, as well as a value-based approach to educational activities.

Актуальность темы связана с необходимостью повышения качества профессиональной подготовки будущих преподавателей. Профессиональная компетентность педагога является ключевым фактором эффективности образования, что отражено в различных нормативных документах, например, таких как Закон об образовании в Российской Федерации и государственную программу «Развитие образования» до 2030 года. В современных условиях возрастает значение инновационных средств обучения, в том числе кинопедагогики – использования кино в образовательных целях. Анализ исследований 2020–2025 гг. таких авторов как Е. Н. Михайлова, З. У. Колокольникова, Д.М. Клипакова и др. показывает рост интереса к кинопедагогике как инструменту формирования профессионально-этических, коммуникативных и рефлексивных компетенций, однако теоретические и практические аспекты её применения пока недостаточно разработаны.

На данном этапе исследование направлено на теоретическое обоснование возможностей кинопедагогики в формировании профессиональных компетенций будущих преподавателей. Объект исследования – процесс формирования профессиональных компетенций, предмет – средства кинопедагогики как условие формирования профессиональных компетенций будущих преподавателей. Задачи включают анализ проблемы, выявление факторов развития компетенций, обоснование кинопедагогики, разработку и апробацию педагогической модели, и оценку её эффективности. Основными теоретическими методами выступают анализ и синтез.

Проблема формирования профессиональных педагогических компетенций на протяжении многих лет остается в центре внимания исследователей системы высшего образования. Вопросы, связанные с её решением, подробно изучены в работах отечественных авторов: В.А. Сластенина, В.Н. Введенского, В.Г. Воронцовой, Е. Вториной, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, С.Г. Молчанова, Л.А. Петровской, Г.С. Сухобской, Т.И. Шамовой и других. Существенный вклад внесён и зарубежными учёными, среди которых Дж.С. Старк, Дж. Равен и др.

В Профессиональном стандарте педагога (действует с 01.01.2017) под компетенцией понимается способность использовать знания, умения, опыт и личностные качества в соответствии с требованиями профессиональной деятельности. Профессиональная же компетенция трактуется как готовность и умение результативно выполнять профессиональные задачи, опираясь на теоретическую подготовку, практические навыки и накопленный опыт.

В Законе об образовании данные термины напрямую не раскрываются, однако компетенция упоминается как ожидаемый результат обучения и показатель уровня квалификации специалиста [1].

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой профессиональная компетентность педагога трактуется как обладание совокупностью необходимых знаний, умений и навыков, которые обеспечивают сформированность его педагогической деятельности, профессионального взаимодействия, а также личности педагога как носителя определённых ценностей, идеалов и педагогического сознания [2]. Следует подчеркнуть, что результативность работы преподавателя вуза определяется не только уровнем его профессиональных знаний и умений, но и набором личностных характеристик — нравственных, деловых, организаторских, а также способностью к саморегуляции. Именно эти качества обеспечивают его готовность к педагогической, научной и организационной деятельности, способствуя становлению компетентного специалиста [3].

Одной из первых проблему профессиональной компетентности педагога изучала А.К. Маркова. Отмечая трудность определения критериев профессионализма, она подчеркивала необходимость создания целостной модели компетентности. По её мнению, профессионально компетентный труд — это деятельность, в которой на высоком уровне проявляются педагогическое взаимодействие, профессиональные функции и личностные качества педагога, обеспечивая высокие результаты обучения и воспитания [4]. В настоящем исследовании мы опираемся на определение А.К. Марковой, так как оно позволяет рассматривать компетентность педагога как комплексное явление с выделением отдельных компонентов. Исследователь выделяет следующие компоненты профессиональной компетентности [4]:

- 1) педагогические и психологические знания;
- 2) профессиональные педагогические умения;
- 3) позиции и установки, определяющие профессиональное поведение учителя;

4) личностные качества, позволяющие осваивать и применять профессиональные знания и умения.

Рассмотрим ресурсы кинопедагогики с точки зрения формирования профессиональных педагогических умений, взятых из данной модели. Под *кинопедагогикой* в данном контексте в след за Е. Н. Михайловой будем понимать совокупность приемов, основанных на совместном или индивидуальном просмотре, анализе и обсуждении видеосюжетов из художественных фильмов, обладающих социально значимыми и привлекательными с культурной точки зрения смыслами [5]. Также, согласно анализу работ по данной теме, кинопедагогика рассматривается как отрасль педагогической науки, изучающая обучение и воспитание человека средствами кино. В отличие от медиаобразования, она направлена на формирование у обучающихся понимания мира, культуры, ценностей и профессиональной деятельности через осознанный анализ фильмов [6,7].

Кинопедагогика включает в себя [8]:

- 1) анализ и интерпретацию художественных и документальных фильмов;
- 2) создание собственных видеоматериалов;
- 3) обсуждение и рефлексию после просмотра фильмов;
- 4) развитие критического мышления и эстетического вкуса.

К средствам кинопедагогики относятся игровые и документальные фильмы, сериалы, мультфильмы и другие визуальные произведения. Кино обладает сильным образовательным и воспитательным потенциалом, влияя на эмоции и мышление зрителя, развивая эмпатию, критическое и рефлексивное мышление, а также формируя моральные и культурные ценности [8].

Учитывая структуру профессиональной компетентности, предложенную А.К. Марковой, представляется возможным рассмотреть кинопедагогiku как ресурс формирования одного из ключевых её компонентов – профессиональных педагогических умений, к таковым отнесем аналитические, прогностические, рефлексивные и коммуникативные. Применение кинофрагментов дает будущим педагогам возможность анализировать педагогические ситуации, наблюдать модели взаимодействия и выявлять эффективные способы коммуникации и решения профессиональных задач. Так, просмотр и разбор сцен с конфликтами или проблемными ситуациями в образовательной среде развивает умение анализировать, интерпретировать и выбирать адекватные педагогические действия.

Кинопедагогика также обладает значительным потенциалом в формировании такого компонента профессиональной компетентности,

выделенного А.К. Марковой, как профессиональные позиции и установки педагога. Позиции и установки отражают ценностное отношение преподавателя к профессии, учащимся, образовательному процессу, а также его готовность действовать в соответствии с нормами педагогической этики и гуманистическими принципами.

Применение художественных и документальных фильмов в обучении позволяет будущим педагогам наблюдать различные модели профессионального поведения — от конструктивных и ориентированных на развитие личности до конфликтных, авторитарных или эмоционально нестабильных. Это помогает осмыслить ценности педагогической деятельности, формировать собственные профессиональные установки.

Например, просмотр фильма, в котором учитель демонстрирует уважительное отношение к ученикам, поддерживает их инициативу и проявляет эмпатию, может побудить студентов к обсуждению значимости гуманистической позиции педагога. В ходе рефлексии будущие преподаватели формируют понимание того, что профессиональное поведение основано не только на знаниях и умениях, но и на ценностях, определяющих стиль взаимодействия с обучающимися. Из вышесказанного следует, что кинопедагогика способствует развитию у будущих педагогов устойчивых профессиональных позиций — ориентации на сотрудничество, уважение личности учащегося и принятие педагогической ответственности.

Таким образом, кинопедагогика является эффективным средством формирования профессиональных компетенций будущих педагогов. Применение кинофрагментов развивает практические умения, критическое и рефлексивное мышление, а также формирует профессиональные установки и ценностное отношение к педагогической деятельности. Этот подход объединяет теоретические знания и практический опыт, обеспечивая комплексное профессиональное развитие студентов.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53 (ч. I). – Ст. 7598.
2. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003.
3. Барабашёва И. В. Влияние профессиональных качеств на деятельность преподавателя вуза. / И. В. Барабашёва // Межкультурная коммуникация: лингвистические и лингводидактические аспекты: сб.

материалов 5 междунар. науч.-метод. конф., Новосибирск, 16–17 апр. 2014 г. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2014. – С. 310-314.

4. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

5. Михайлова Е. Н. Кинопедагогика как ресурс эмоционального развития будущих педагогов / Е. Н. Михайлова, А. К. Бернатоните // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2023. – № 3(51). – С. 118-124. – EDN XNYPHТ.

6. Кинопедагогика как современный метод обучения и воспитания личности. / сост. Попова Л.Н., Маркина А.А. – Тамбов: ТОИПКРО, 2024. – с. 26

7. Колокольникова З. У. Формирование коммуникативных умений у студентов педвуза средствами кинопедагогики / З. У. Колокольникова, Д. Д. Мосинцев // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. – 2021. – № 12(21). – С. 122-127. – EDN FQHNSR.

8. Неборский Е. В., Козлов И. И., Клипакова Д. М. Кинопедагогика: теоретическая область, средство обучения и воспитания, образовательный тренд // ЦИТИСЭ. 2024. № 3. С. 370-384.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ С ЦЕЛЬЮ ОРГАНИЗАЦИИ КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В. В. Чмүтова, И. В. Барабашёва

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, vladachmutova@gmail.com**

Научный руководитель: Барабашёва И. В., к.п.н. доцент

В статье рассматривается вопрос развития коммуникативных компетенций преподавателя как главного фактора создания комфортной и результативной образовательной среды на занятиях по иностранному языку (ИЯ). На основе анализа теоретических источников и эмпирических исследований раскрываются ключевые компоненты изучаемой проблемы.

The article discusses the development of a teacher's communicative competencies as a key factor in creating a comfortable and effective educational environment in foreign language classes. Based on an analysis of theoretical sources and empirical research, the article reveals the key components of the problem under study.

Современная система образования претерпевает существенные изменения, обусловленные необходимостью в квалифицированных кадрах, готовых к успешному участию в глобальном пространстве. Глобальное образовательное пространство характеризуется интенсивной межкультурной коммуникацией, цифровизацией, высокой академической и профессиональной мобильностью и непрерывным изменением требований для профессиональных кадров. В связи с этим, совершенствование коммуникативных навыков преподавателя представляет собой приоритетную задачу, где общение выступает не только конечной целью, но и основополагающим принципом обучения, от которого во многом определяется качество образовательного процесса и выстраивание поддерживающей образовательной среды.

В соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ, одним из приоритетных направлений в государственной политике в сфере образования выступает формирование благоприятной образовательной среды для личностного роста обучающегося, приобретения и развития его универсальных учебных умений, в том числе коммуникативные навыки [7]. Вместе с тем ФГОС ВО акцентирует внимание на важности формирования у студентов навыков критического анализа информации, межкультурной коммуникации и способности эффективной работы в команде [5]. Необходимо подчеркнуть, что профессиональный стандарт «Педагог», отмечает владение преподавателем современными методиками и технологиями обучения, как основополагающим элементом образовательного процесса. Это предполагает применение коммуникативных практик для создания результативной обстановки для обучения [6].

Данное исследование базируется на трудах отечественных исследователей, среди которых И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Е.И. Пассов, изучавших коммуникативную компетентность преподавателя как универсальное качество личности, объединяющее психологический, лингвистический, этический и профессиональный аспекты. Как отмечает Е.И. Пассов, преподаватель ИЯ должен выступать не только источником информации, но и обладать способностью эффективно выстраивать коммуникацию, вовлекать обучающихся в процесс и создавать благоприятную образовательную среду [4]. Современные практические исследования М.Н.Усмановой, М.В. Тюляевой, А.П. Тряпицына подтверждают, что коммуникативная компетентность преподавателя играет значительную роль в формировании эффективной образовательной среды [9].

Объектом исследования выступает процесс формирования благоприятной образовательной среды на занятиях по ИЯ. Предмет

исследования – коммуникативная компетенция преподавателя как условие формирования комфортной образовательной среды. Целью исследования является выявление ключевых компонентов благоприятной образовательной среды, а также определение роли коммуникативной компетентности преподавателя ИЯ в формировании этой среды на начальных этапах обучения.

В педагогической науке образовательная среда рассматривается как целостная система, объединяющая пространственные, организационные, содержательные и коммуникативные элементы, необходимые для функционирования образовательного процесса [8]. Как объект научного анализа, образовательная среда вызывает значительный интерес у широкого круга исследователей и ученых, включая А. Орлова, В.И. Панова, В.А. Ясвина и др. В специализированной научной литературе отмечено свыше ста различных определений данного понятия.

Энциклопедия профессионального образования С.Я. Батышева определяет *образовательную среду* как совокупность внешних условий, окружающих человека в повседневной жизни и предоставляющих возможности для формирования личности и самореализации [2].

По мнению А.А. Вербицкого, деятельность является первостепенным компонентом образовательной среды, интерпретируя её как поле для становления. Согласно его взглядам, данное пространство содействует становлению предметных знаний, когнитивных стратегий, коммуникативных навыков и поведенческих паттернов [3].

Согласно В.А. Ясвину, образовательная среда представляет собой совокупность условий, влияющих на формирование личности, её развитие и социализацию [10, с.9-15]. Автор рассматривает образовательную среду, как совокупность следующих элементов (см. Рис.1):

- 1) пространственно-предметный компонент, который предусматривает условия и гарантию комфорта и безопасности у обучающихся;
- 2) социально-психологический климат, необходимый для построения благоприятной атмосферы сотрудничества и совершенствования коммуникативных навыков;
- 3) информационно-образовательный компонент, предоставляющий доступ к разнообразным информационным ресурсам для индивидуализации процесса обучения [10, с.169-174].

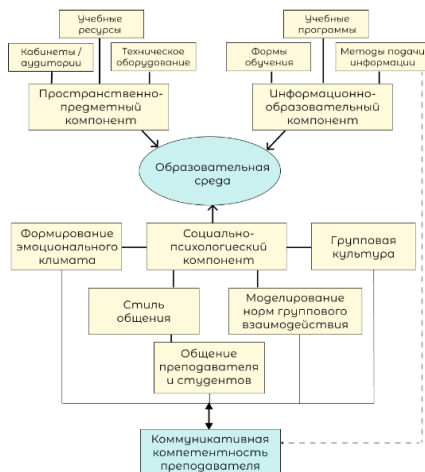


Рис.1 Модель образовательной среды по В. А. Ясвину, адаптированная для занятий по иностранному языку.

Образовательная среда, характеризующаяся наличием всех вышеупомянутых элементов, формирует оптимальные условия для всестороннего развития личности и успешной адаптации к динамично меняющемуся миру.

В ходе изучения ИЯ учебная обстановка приобретает ряд отличительных черт, которые активизируют разговорную практику и снижают психологическое напряжение у обучающихся:

1. Культурно-речевой компонент обеспечивает углубленное понимание уникальности культуры, базовых принципов изучаемого языка, а также совершенствованию коммуникативных навыков.

2. Интерактивный компонент способствует активной когнитивной деятельности и вовлечению обучающихся в учебный процесс благодаря интерактивным методикам и подходам.

3. Мотивационно-ценностный компонент тесно связан со стремлением обучающихся к коммуникации. Стиль общения преподавателя и качество обратной связи ("feedback") оказывают существенное влияние на удержание заинтересованности обучающихся в учебном процессе [1].

Каждый из выделенных компонентов образовательной среды является неотъемлемой частью эффективного и комфортного изучения ИЯ. Особый интерес вызывают исследования, посвященные взаимосвязи

между стилем педагогического общения и степенью языковой тревожности обучающихся.

В ходе изучения факторов, влияющих на формирование благоприятной образовательной среды, первостепенное внимание уделялось степени выраженности языковой тревожности у обучающихся. Изучение данного аспекта прослеживается в работах Э. Хоравица, создавшего инструмент оценки уровня тревожности при изучении ИЯ (FLCAS) [11]. Кроме того, значимы исследования И.В. Барабашевой, которая рассматривает обратную связь преподавателя как ключевой элемент, воздействующий на мотивацию и эмоциональное восприятие учебной ситуации [1]. Опираясь на результаты исследований, нами был проведен опрос среди студентов 1-4 курсов направления 45.03.02 «Лингвистика» Новосибирского государственного технического университета, направленный на выявление того, как воспринимается педагогическая коммуникация и уровень комфорта в процессе обучения. Данный опрос включает в себя 14 пунктов, охватывающих 3 ключевых компонента образовательной среды и их потенциальный способ воздействия на уровень тревожности в процессе изучения ИЯ. В исследовании приняли участие 143 студента.

Результаты анкетирования показали, что основным источником языковой тревожности выступает социально-психологический компонент. Наибольшее беспокойство у обучающихся вызывают устные ответы перед аудиторией, а также страх совершить ошибку. Однако прослеживается прямая зависимость между языковой тревожностью и особенностями педагогического общения. В среде, где преподаватель с выраженными коммуникативными компетенциями, обучающиеся оценивают учебный процесс мотивирующим и безопасным.

Обнаруженная взаимосвязь между благоприятной учебной атмосферой и коммуникативной компетентностью преподавателя акцентирует внимание на целенаправленном развитии навыков межличностного общения в процессе подготовки будущих специалистов в области ИЯ.

Литература:

1. Барабашёва И.В. Feedback как средство развития мотивации к изучению иностранного языка // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2017. – Вып. № 6 (183).
2. Батышев С.Я. (ред). Энциклопедия профессионального образования. В 3 т. М.: Российская академия образования. – 1998.

3. Вербицкий А.А. Педагогические технологии контекстного обучения: Научно-методическое пособие. Вып. 1. 2-е изд. – М., РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011. – 52 с.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
5. Сайт Образовательная информационная система «ФГОС» – ФГОС 44.04.01 Педагогическое образование. – 2018 [Электронный ресурс]. - URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126/> (дата обращения 04.11.2025).
6. Сайт Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов – 2025 [Электронный ресурс]. - URL: <https://docs.cntd.ru/document/1312637510> (дата обращения 04.11.2025).
7. Сайт Юридическая информационная система «Легалакт» – законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации» – 2025 [Электронный ресурс]. - URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovani/ (дата обращения 04.11.2025).
8. Тряпицын А.П. Образовательная среда как фактор развития личности учащегося // Вестник ЧГПУ. – 2004. – № 5. – С. 12–17.
9. Тюляева М.В. Коммуникативная компетентность как фактор профессионального мастерства современного педагога // Вестник педагогических исследований. – 2022. – № 3. – С. 45–52.
10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
11. Elaine K. Horwitz, Michael B. Horwitz and Joann Cope. Foreign Language Classroom Anxiety // The Modern Language Journal. – 1986. Vol. 70, No. 2.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСФУНКЦИЙ ЦИФРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ

Д. О. Шевницына

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, darya@shevnicyna.ru

Научный руководитель: Кучина С. А., д.фил.н., доцент

Дисфункции цифровой литературы – не ошибки, а мощные педагогические инструменты для ЕАР. Опираясь на теорию нарратива и «материальную метафору», в статье анализируются пять дисфункций: пространственная дезориентация, непродуктивная интерактивность, непрозрачность системы,

тематический диссонанс и временной коллапс. В рамках проведенного исследования предлагается модель для развития риторического чутья, структурной связности и критической оценки источников.

This paper reframes digital literature's dysfunctions as pedagogical tools for EAP. We analyze five dysfunctions: spatial disorientation, unproductive interactivity, opaque systems, thematic dissonance, and temporal collapse. We argue they create defamiliarizing experiences that make abstract academic principles tangible. Grounded in multiliteracies and multimodal pedagogy, we propose a model to teach rhetorical awareness, structural coherence, and critical source evaluation.

Современный канон цифровой литературы предлагает преподавателям английского языка для академических целей достаточно богатый ресурс, состоящий из сложных мультимодальных произведений. Педагогические подходы всего сосредоточены на успешных, погружающих произведениях, которые моделируют почти идеальные условия для развития академических навыков, но, которые, к сожалению, по нашему мнению, чаще всего больше похожи на вакуум. В данной статье мы рассматриваем необходимость стратегического сдвига в данном подходе. Используя дисфункциональности цифровой литературы, мы можем более эффективно преподавать ключевые академические компетенции. Мы опираемся на концепцию Райан [4] о нарративе как виртуальной реальности. При таком подходе погружение зависит от построения связанного/последовательного, доступного для навигации мира истории. Также за основу мы берём требование Хейлз [2] к неразрывной связи кода цифрового произведения, так как он тесно связан с литературным выражением. Два этих принципа помогают нам определить таксономию из пяти ключевых дисфункций. Мы анализируем эти пять дисфункций через педагогическую линзу, а именно концепцию мультиграмотности [1]. С данной точки зрения данные дисфункциональный нарративный мир должен быть пространственно последовательным, внутренне последовательным и временно увлекательным.

Рассматриваемые нами дисфункции нарушают эти принципы. Каждая из них – это разрыв материальной метафоры [3], где среда не передает сообщение. Однако каждый такой разрыв дает нам уникальную педагогическую возможность. То, как данная система дисфункции проявляется и как мы можем это применить в процессе преподавания академического письма, можно описать следующим образом.

Пространственная дезориентация проявляется как нарушение навигации в гипертексте. Применить мы это можем с точки зрения анализа дезориентации, который помогает понять важность структуры в академическом тексте [5]. Непродуктивная интерактивность

проявляется в виде интерактивных элементов, которые не связаны с содержанием [1]. Этого может научиться нам определять риторическую цель каждого элемента. Непрозрачность системы проявляется как нечитаемость алгоритмической логики, что позволяет нам развивать критическое отношение к источникам. Тематический диссонанс проявляется как противоречие между формой и содержанием, что демонстрирует важность единства формы и содержания [4]. Временной коллапс проявляется в виде нарушения нарративного времени, что учит выстраивать логическую последовательность.

В заключение стоит упомянуть, что дисфункциональная цифровая литература представляет собой универсальный педагогический ресурс. На основе синтеза теории Райан, анализа Хейлз и педагогики мультиграмотности, мы можем использовать эти сложенные миры истории для создания мощного эффекта остранения. Столкновение с данными типами дисфункций позволяет нам понять важность принципов четкой структуры, риторической цели и последовательной аргументации. В академической среде, которая в настоящее время насыщена цифровыми текстами, данный подход укрепляет традиционные результаты EAP и способствует развитию критической цифровой грамотности, которая необходима современным ученым [6]. Когда мы изучаем то, как разрушаются цифровые миры, мы помогаем студентам лучше понять, как выстраивать убедительные, прочные и критически осознанные академические аргументы. Дисфункции становятся мощными аналогами типичных неудач в академическом письме и мышлении. Когда студенты сталкиваются с этими проблемами в отстраненном контексте цифрового произведения, они получают более глубокое и экспериментальное понимание того, как избежать подобных проблем в собственной академической работе.

Литература:

1. Buckingham D. Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet // Research in Comparative and International Education. 2007. – Vol. 2, N 1. – P. 43-55.
2. Hayles N. K. Electronic Literature: New Horizons for the Literary. – University of Notre Dame Press, 2008. – 121 p.
3. The New London Group. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures // Harvard Educational Review. – 1996. – Vol. 66, N 1. – P. 60-92.
4. Ryan M.-L. Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media. – Johns Hopkins University Press, 2001. – 417 p.

5. Selfe C. L. Multimodal Composition: Resources for Teachers / Ed. by C. L. Selfe. – Hampton Press, 2007. – 29 p.
6. Tingle N. Rhetoric and Composition: A Guide for the College Writer. – Pearson Education, 2004. – 496 p.

**РУССКАЯ ЛЕКСЕМА СВЯТОЙ И КАЗАХСКАЯ ЛЕКСЕМА
ӘУЛИЕ В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ КАК ОБОЗНАЧЕНИЯ
РЕЛИГИОЗНО ЗНАЧИМОЙ ЛИЧНОСТИ**

Г. К. Абилева

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, abilevagalina7@gmail.com**

Научный руководитель: Русанова С. В., к. филол. н., доцент

Статья посвящена сравнительному лексикографическому анализу русской лексемы святой и казахской лексемы әулие, позволяющему выявить общие и различительные черты в семантике слов, связанных с обозначением человека, обладающего особыми духовными качествами.

The article is devoted to a comparative lexicographic analysis of the Russian lexeme святой and the Kazakh lexeme әулие which allows us to identify common and distinctive features in the semantics of words associated with the designation of a person with special spiritual qualities.

Понятие «святой» является одной из фундаментальных моральных категорий, тесно связанных с монотеистическими религиозными представлениями, что находит отражение в языках: для его выражения появляются специфические лексемы. Семантическое наполнение этих слов отличается в разных культурах, поэтому изучение религиозной лексики в сопоставительном аспекте является ключевым для понимания лингвокультурных различий в восприятии духовных ценностей.

В русском языке понятие «святой» связано с одной многозначной лексемой *святой*, тогда как в казахском языке – с тремя многозначными лексемами: *әулие*, *қасиетті* и *киелі*. Семантическая структура русской лексемы определяется прежде всего моральными принципами и догматами христианской веры, семантика лексем в казахском языке обусловлена принципами ислама, а также традициями доисламских языческих верований.

Настоящее исследование ставит перед собой цель рассмотреть те лексико-семантические варианты (далее ЛСВ) русской лексемы *святой* и казахской лексемы *әулие*, которые отражают человека, обладающего особыми духовными качествами.

Понимание того, как разные языковые картины мира интерпретируют религиозно значимую личность, важно для межэтнического диалога, что

актуально в нынешних тесных взаимоотношениях между русскоязычным и казахоязычным сообществами.

Сопоставительное исследование значений лексемы *әулие* и её лексикографической интерпретации сопряжено с рядом сложностей. В отличие от лексемы *святой*, казахская лексема гораздо менее изучена.

Для анализа данных лексем были рассмотрены 7 толковых словарей русского языка и 4 толковых словаря казахского языка, выпущенных в период с середины XX до начала XXI века.

Слово *святой* является общеславянским и восходит к праславянскому корню *světъ*, родственному лит. *švėĩtas*, др.-прусск. *swenta-* в местн. нн., авест. *spənta-* «святой», *spanah-* «святость», др.-инд. вед. *ṣvāntás* «процветающий», сюда же лтш. *svinēt, svīnu* «праздновать» [1].

Семантическая структура лексемы *святой* достаточно широко представлена в словарях: 7 ЛСВ [2], 4 ЛСВ [3], 8 ЛСВ [4], 8 ЛСВ [5], 4 ЛСВ [6], 6 ЛСВ [7], 8 ЛСВ [8].

Обозначение человека не является первичным для современного слова *святой*, чаще всего оно дается вторым по счету в структуре словарной статьи. Следует отметить, что в некоторых словарях с обозначением человека связаны 2 ЛСВ: «В тех же представлениях — праведный, непорочный, отвечающий религиозному идеалу (*рел.*)», «*в знач. сущ.* святой, святого, муж., святая, святой, жен. В христианском культе — человек, проведший свою жизнь в защите интересов церкви и религии и после смерти признанный непререкаемым образцом христианской жизни и покровителем верующих (*церк.*)» [2]; «*только полн. ф. рел.* Проведший жизнь в служении богу и церкви или пострадавший за христианскую веру и поэтому признанный церковью небесным покровителем верующих», «Праведный, угодный богу (с точки зрения церкви)» [5]. В «Новом словаре русского языка» Т.Ф. Ефремовой *святой* (в знач. прилаг.) и *святой* (в знач. сущ.) представлены как омонимы и выделены в самостоятельные статьи [8].

В остальных словарях, фиксирующих 1 ЛСВ, связанный с обозначением человека, словарные дефиниции сохраняют общее семантическое ядро, однако в советский и постсоветский периоды в них появляются важные смысловые компоненты и уточнения. Наглядно это видно при сравнении дефиниций из «Словаря русского языка» 1949 г. и «Большого толкового словаря русского языка» 1998 г. «У христиан: человек праведной жизни, после смерти признанный покровителем верующих» [3]; «Проведший жизнь в служении Богу и церкви или пострадавший за христианскую веру и признанный церковью небесным покровителем верующих, как способный творить чудеса» [7].

Лексикографические дефиниции позволяют выделить в значении русской лексемы *святой* следующие основные смы: ‘следование воле Бога’, ‘праведность’, ‘непорочность’, ‘эталонность поведения’ и ‘канонизация церковью’.

Лексема *әулие* является заимствованием из арабского языка: мн. *أولياء* (әулийа) от ед. *ولي* (уалииун). В переводе она обозначает «друг божий» [9].

Семантическая структура казахской лексемы представлена менее широко, нежели лексема *святой*: 2 ЛСВ [10], 4 ЛСВ [11], [12], [13]. С обозначением человека связано 2 ЛСВ во всех словарях, кроме [10].

Первый ЛСВ формулируется следующим образом: (здесь и далее перевод с казахского наш – Г.А.) «По старым представлениям, того, кто в прежние времена следовал Божьему пути, проповедовал религию и таким образом представал в глазах обычного народа как праведный и справедливый человек, называли святым (каз. бұрынғы уақытта кұдай жолын қуып, дінді уағыздаған, сөйтіп өзін қараңғы халық көзіне әділ, адал жан етіп көрсетпек болған адамды ескі наным бойынша әулие деп атаған.)» [10]; «Человек, идущий по Божьему пути, проповедник религии (каз. кұдай жолын қуып, дін уағыздаушы адам)» [12]; «Человек, который своей исключительной набожностью и непорочной преданностью пути веры снискал благоволение Аллаха и доверие народа; священный, чей дух почитается как возвышенный даже после смерти (каз. ерекше діндарлығымен, дін жолына кіршіксіз берілгендігімен Алланың разылығына, халық сеніміне ие болған, қасиетті, рухы олгеннен кейін де биік саналатын адам)» [11], [13].

Второе значение слова *әулие*: «Ясновидец, предсказатель будущего, провидец, прорицатель (каз. көріпкел, алдағыны болжағыш, көреген, сәуегей)» [11], [13], «Провидец, чьи слова сбываются (каз. айтқаны келетін сәуегей адам)» [12]. Данное значение могло вобрать в себя либо народные представления о баксы (шаманах), либо элементы суфизма – мистического течения в исламе.

Анализ словарных дефиниций позволяет выделить для казахской лексемы *әулие* такие смы: ‘следование Божьему пути’, ‘проповедование религии’, ‘доверие и признание народа’, ‘наличие пророческого дара’.

Важность признания и доверия народа к святому обусловлена тем, что в традиционном исламе не принята практика канонизации святых, аналогичная христианской. Народное признание и почитание выступают ключевым механизмом легитимации статуса святого. Корнями эта традиция уходит в языческие верования, связанные с почитанием сакральных объектов и культом предков. Н.Б. Мансуров в работе «Тілдік ұғымдағы «әулие» сөзінің қолданысы» («Употребление слова «әулие» в

языковом аспекте») подчеркивает, что представления об *аулие* нельзя отделить от доисламских народных верований [14].

Таким образом, русская лексема *святой* и казахская лексема *аулие* близки по смысловому ядру: обе обозначают духовно значимую личность – носителя праведности, идеала человеческого поведения, следующего воле Бога и выполняющего роль покровителя. Различия в семантических компонентах зависят от специфики религиозно-культурной традиции и ценностных установок, определяющих природу святости.

Литература:

1. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т. 3: Муза – Сят / М. Фасмер ; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. – 2-е изд., стер. – М.: Прогресс, 1987. – 832 с.
2. Толковый словарь русского языка. В 4 т. Т. 4: С – Ящурный / гл. ред. Д.Н. Ушаков. – Москва: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1940. – 754 с.
3. Словарь русского языка: 50 000 слов / сост. С.И. Ожегов ; гл. ред. С.П. Обнорский. – Москва: ОГИЗ, Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1949. – 984 с.
4. Словарь современного русского литературного языка. В 20 т. Т. 13: С – Сняться / АН СССР. Ин-т рус. яз.; ред. тома Г.А. Галаванова, Ф.Г. Сороколетов. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1962. – 1516 с.
5. Словарь русского языка. В 4 т. Т. 4: С – Я. / АН СССР, Институт русского языка; под ред. А.П. Евгеньевой. – 3-е изд., стереотип. – Москва: Русский язык, 1988. – 797 с.
6. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская академия наук. Институт русского языка имени В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1997. – 939 с.
7. Большой толковый словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед.; гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1534с.
8. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: Св. 136000 словар. ст., ок. 250000 семант. единиц. В 2 т. Т. 2: П – Я. – Москва: Рус. яз., 2000. – 1084 с.
9. Арабско-русский словарь: ок. 42000 слов. В 2 т. Т. 1. – Ташкент: «Камалак», 1994. – 484 с.
10. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі. 2 томдық. 1 Т: А – К / Қазақ ССР Ғылым академиясы, Тіл білімі ин-ты ; ред. басқ. І.К. Кеңесбаев. – Алматы: Ғылым, 1959. – 337 б.

11. Қазақ әдеби тілінің сөздігі. 15 томдық. 2 Т.: А – Б / ҚР білім және ғылым министрлігі ; А. Байтұрсынұлы атын. тіл білімі ин-ты ; жалпы ред. басқ. А.Ы. Ысқақов. – Алматы: Арыс, 2006. – 744 б.
12. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі: 50 мыңға жуық сөз бен сөз тіркесі / жалпы ред. басқ. Т. Жанұзақов. – Алматы: Дайк-Пресс, 2008. – 967 б.
13. Қазақ тілінің біртомдық үлкен түсіндірме сөздігі / бас ред. Н.М. Уәли. – Алматы: Дәуір, 2013. – 1488 б.
14. Мансұров Н.Б. Тілдік ұғымдағы «әулие» сөзінің қолданысы [Электронный ресурс] // Türkoloji. – 2020. – № 100. – с. 10-21. – URL:<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ayt/issue/69344/1099976#article-authors-list> (дата обращения: 15.11.2025)

ЦЕННОСТЬ ЕДИНСТВА И МАЛОЙ РОДИНЫ В ПАРЕМИЯХ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ С НАЦИОНАЛЬНЫМИ ЛИНГВОМАРКЕРАМИ)

А. А. Амирбекова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, nastya.amirbekova@yandex.ru**

Научный руководитель: Дубровская Е. М., к. филол. н., доцент

В статье рассматривается роль языка как средства выражения культуры через призму пословиц, отражающих ключевые ценности народа. На примере пословиц с этнолингвомаркерами, символизирующими силу и единство, автор раскрывает уникальный менталитет и культурную идентичность народов Дагестана. Исследование акцентирует внимание на важности пословиц как средства сохранения и передачи этнокультурных ценностей в многонациональном обществе России.

The article examines the role of language as a means of expressing culture through the prism of proverbs that reflect the key values of the people. Using proverbs with ethnolinguistic markers that symbolize strength and unity, the author reveals the unique mentality and cultural identity of the peoples of Dagestan. The study emphasizes the importance of proverbs as a means of preserving and transmitting ethnocultural values in the multinational society of Russia.

Язык как средство выражения культуры отражает ценности народа в пословицах, которые обладая высокой степенью обобщения и концептуализации, формируют доминирование в национальной картине мира. Вопросы взаимосвязи языка и культуры нашли отражение в работах В.В. Воробьева, по мнению которого, «язык – нация – культура»

– это центральная триада лингвокультурологии, где язык является одним из главных признаков нации, представляя собой «главную форму выражения и существования национальной культуры» [1].

Национальная специфичность паремиологического фонда того или иного народа основана «на национально-языковом своеобразии и национально-культурной маркированности как уникальных (на фоне других языков), так и общих с другими языками пословиц» [2]. Придерживаясь данного положения, считаем, что изучение пословиц имеет непосредственную связь с изучением культуры, менталитета и национальной картины мира.

Паремиологические единицы хранят глубокие корни социальных норм, открывая перед нами возможность познакомиться с характером и духом того или иного народа. Россия представляет собой уникальный простор для исследования паремиологического фонда, ввиду богатого языкового и культурного наследия.

Республика Дагестан олицетворяет собой настоящую мозаику культур, поскольку является одним из наиболее многонациональных и культурно разнообразных регионов России. На его территории проживает более 30 коренных народов, до 110 наций и народностей, с самостоятельными языками и диалектами (см.Рис.1).

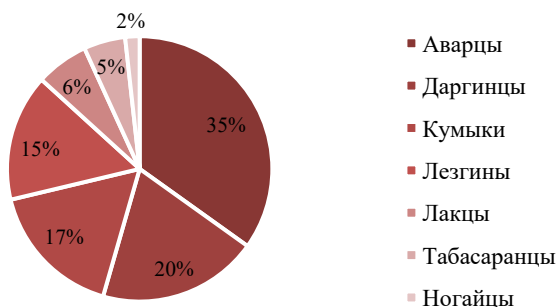


Рис. 1 – Основные народы Дагестана

Таким образом, паремиологический фонд народов Дагестана представляет собой важную часть их национально-культурного наследия.

Не вдаваясь в обсуждение дефиниции данного феномена отметим, что, выполняя различные функции, пословицы не только накапливают опыт и мудрость, но и участвуют в процессах формирования представлений, содержащих информацию о ценностных ориентирах

народа. Помощь в реконструировании этноспецифичности языкового знака играет исследование национальных лингвомаркеров (этнолингвомаркеров), компоненты которых отражают «национальное своеобразие и могут не иметь прямых аналогов в другом языке» (см.Рис.2) [3].

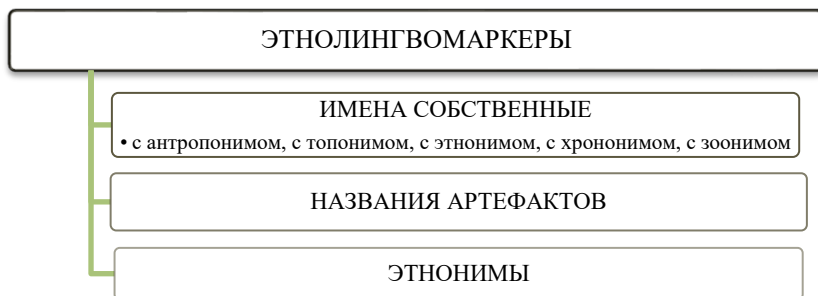


Рис. 2 – Классификация этнолингвомаркеров (по О.В. Ломакиной)

Национальная картина мира (НКМ) – это совокупность знаний и представлений о действительности, которые формируются у каждого народа в процессе познания окружающего мира [4]. НКМ народов Дагестана основана на кавказской, концепты которой объединяют «многоязычный характер», а также синтез религиозных и этнокультурных традиций горцев [5]. Являясь частями НКМ, паремиологические единицы используются людьми как средство выражения своих чувств и оценок, внося определенный вклад в формировании ценностных установок.

В условиях горного региона с исторически сложившейся системой первобытно-родового строя и территориальных общин «аулов», идея «джамаата» как единого целого имеет особое значение. «Джамаатом» в пословицах является «образ народа, как олицетворения мощи коллектива» [5], а также «сельский сход» [6], однако, важную роль для народов Дагестана играет исламское мировоззрение, в котором считается, что жизнь человека невозможна без объединения с другими людьми: «если б твой Господь захотел, то Он сделал бы человечество единой общиной» (сура 11, аят 118), что подтверждается словами А.Ф. Назаревича: «сила коллектива оказалась подмененной силой религии» [6].

В пословицах аварцев (а), даргинцев (д), кумыков (к), лезгин (лз), лакцев (лк), табасаранцев (тб) и ногайцев (н) (основных многочисленных

народов Дагестана) «джамаат» является ключевым этнолингвомаркером, многомерно отражающим такие ценности дагестанской культуры как:

○ Всемогущество и сила народного единства: *«Джамаат за каждого – и каждый за джамаатом»* (д) [6]; *«Джамаат захочет – и войлочный кол в землю войдет»* (к) [5]; *«Котел джамаата и без огня закипит»* (тб) [5]; данные пословицы иллюстрируют могущество общины в сплоченности и коллективном действии.

○ Честь и уважение: *«Не быть тому над джамаатом, у кого нет ума джамаата»* (а) [6]; *«Слово Джамаата – сильнее, чем сабля героя»* (д) [6]; *«Ревущий бычок вредит стаду; человек, грубый на слово, вредит джамаату»* (а) [6]; данные пословицы подчеркивают, что уважение джамаата зависит от коллективного разума, согласованности и уважительного поведения членов общины.

Следует отметить, что лезгинский народ транслирует ценности единства с помощью этнолингвомаркера «аул» (поселение, которое объединяет родовые и семейные группы, создавая сплоченную общину): *«Рост аула – это люди, сила аула – единство»* (лз) [6]; *«Люди – мерка аула»* (лз) [6]; *«Где аул больше, там и ума больше»* (лз) [6].

Также с помощью данного этнолингвомаркера раскрывается ценность принадлежности к родному месту в пословицах остальных народов: *«Лучше быть в своем ауле подошвой, чем на чужбине султаном»* (к) [7]; *«Родной аул только на чужбине оценишь»* (лк) [6]; *«Кто не вместе с аулом, тот покойник и без могилы»* (н) [6]; Этнолингвомаркер «аул» отражает глубокую социокультурную связь с родным местом. В приведенных примерах пословиц видно, что принадлежность к родному аулу имеет высшую ценность для народов Дагестана. Потеря связи с родным местом воспринимается общиной как утрата жизни и духовной опоры.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что пословицы народов Дагестана напрямую отражают уникальный национальный дух, подчёркивая важность общинной жизни и взаимной поддержки в дагестанском обществе. Следовательно, можно заключить, что пословицы народов Дагестана представляют собой живое проявление культурной идентичности и национального менталитета, объединенного с помощью этнолингвомаркеров «джамаат» и «аул». Отсюда следует, что рассмотрение специфики таких пословиц особенно актуально, ввиду необходимости взаимообогащения культур всех народов такой многонациональной страны как Россия.

Литература

1. Воробьев В. В. Лингвокультурология: теория и методы. – М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1997. – 331 с.
2. Иванов Е. Е., Ломакина О. В., Петрушевская Ю. А., Национальная специфичность пословичного фонда: основные понятия и методика выявления // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2021. – №12(4). – С. 996–1035.
3. Ломакина О. В., Мокиенко В. М. Познавательный потенциал русинских паремий на фоне русского и украинского языков // Русин. – 2016. – №3(45). – С. 119-128.
4. Ломакина О. В. Фразеология в тексте: функционирование и идиостиль: монография; под ред. В.М. Мокиенко. – Москва: РУДН, 2018. – 344 с.
5. Гасанов М. М. Дагестанские народные пословицы, поговорки, загадки. – Махачкала: Дагучпедгиз, 1971. – 80 с.
6. Назаревич А. Ф. Пословицы и поговорки народов Дагестана. – Издательский дом «Эпоха», 2006. – 111 с.
7. Гаджихмедов Н. Э. Кумыкско-русский словарь пословиц и поговорок. – Махачкала: 2015. – 350 с.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ АСПЕКТУАЛЬНО-ТАКСИСНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПОЭЗИИ (НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРЕНИЙ В. БРЮСОВА)

Д. Д. Бессолицын

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, denisbessolicyn90@gmail.com**

Научный руководитель: Карпова Е. В., к. филол. н., доцент

Статья посвящена функционированию аспектуальности и таксиса в экспериментальной поэзии В. Брюсова. В ней рассматривается, как глагольный вид формирует статико-динамическое своеобразие текстов. В работе также предполагается существование особой циркулантной ситуации актуализации таксиса.

The article is devoted to the functioning of aspectuality and taxis in V. Brusov's experimental poetry. It examines how verbal aspect creates the static-dynamic uniqueness in texts. The work also puts forward a hypothesis regarding the existence of a special circulant situation of taxis actualization.

Категория таксиса сравнительно недавно стала активно исследоваться отечественными лингвистами: Ю.С. Масловым, А.В. Бондарко,

М.Б. Нуртазиной, И.В. Архиповой и др. Многие из существующих работ, посвященных таксису в русском языке, рассматривают эту функционально-семантическую категорию в контекстах, где реализуется её примарное микрополе. По типологии И.В. Архиповой, это такие ситуации, где временные отношения репрезентируются «в чистом виде» [1]. Изучение секундарного таксиса (логически обусловленного, сирконстантного) также не приводило к выводам об особых художественных авторских интенциях, которые могут реализовываться с помощью данной категории.

Согласно современной функционально-семантической концепции, таксис — это полицентрическое функционально-семантическое поле, выражающее временную соотнесенность действий в пределах одного темпорального плана [2].

Таксис можно включить в поликатегориальный темпорально-аспектуально-таксисный семантический комплекс. Он репрезентирует межкатегориальный синкретизм, наблюдаемый при выражении идеи времени [1]. Чтобы проанализировать функции этого комплекса в тексте, следует разобрать семантику и структуру «временного порядка» (далее — ВП). А.В. Бондарко определяет его как «речевое представление временной оси в отношениях последовательности и одновременности, динамичности (связанной с возникновением новой ситуации (далее — ВНС)) и статичности — при сохранении данной ситуации (далее — ДС))» [2].

Релевантным материалом для нашего исследования представляется сборник В. Брюсова «Опыты», который относится к экспериментальной поэзии. В ней могут эффективно применяться те инструменты, которые обычно находятся на заднем плане художественной выразительности. С другой стороны, экспериментальный характер подобных произведений затрудняет их анализ, в том числе с содержательной стороны. Например, С.Д. Титаренко отмечает, что для поэзии Брюсова характерны методы маньеризма: «создание условной, эстетизированной и экзотической картины мира», использование усложненной поэтической манеры, а также игра между реальным и ирреальным [3]. В то же время сборник «Опыты» почти не представлен в трудах по функциональной грамматике, тем более в аспекте таксисных исследований.

Примером, где ярко выражены аспектуально-таксисные отношения, может послужить стихотворение «Буря с берега». Оно находится в разделе «Опыты по метрике и ритмике» и нужно для иллюстрации 3-го пео́на — четырехсложной стопы из трех неударных и одного ударного слога [4]. Однако заметим, что рассматриваемое стихотворение не просто фонетический эксперимент. Как писал В. Брюсов в предисловии к

сборнику, стихи обладают художественной образностью, выражают внутренние переживания и являются подлинной поэзией [4], потому дальнейшие замечания насчет авторских интенций остаются актуальными.

В языковых средствах произведения наблюдается избирательность: 15 из 26 глагольных форм стоят в форме причастий. Это обусловлено особой средой: причастия помогают создавать сложный ритмический рисунок. Принято считать, что эти глагольные формы находятся на периферии микрополя зависимого таксиса [5], но здесь, в отсутствие других показателей, вроде деепричастных оборотов или придаточных времени, именно категория вида причастий обретает особую важность.

*Змеи **вздрагивающие**, змеи **взвизгивающие** [ДС1] // что за пляску, что за сказку вы **затяли** во мгле [ВНС1]? Мглами **взвихриваемыми** путь **забрызгивающие** [ДС2] // Вы **закрыли, заслонили** все фарватеры к земле [ВНС2].*

Роль причастий во временном плане — показатель ДС, то есть статик. Каждое причастие в приведенном в отрывке употреблено в форме НСВ. Это позволяет В. Брюсову создавать эффект бесфазового процесса и указывать на непрерывность.

В то же время ВНС1 и ВНС2 представлены глаголами СВ *затяли* и *закрыли, заслонили* соответственно. А.В. Исаченко писал: «...процесс, выраженный глаголом с/в, находится целиком в поле зрения говорящего; он обозревается как бы извне» [6]. В самом деле, ВНС — это факты художественной реальности, которые наблюдаются лирическим героем со стороны. Он словно очевидец событий. Выходит, такие характеристики примарного таксиса, как ВНС и ДС, отражаются в функционировании секундарного таксиса.

В целом структура стихотворения «Буря с берега» содержит чередование ДС и ВНС. Оно формирует статико-динамическое своеобразие текста. Первая и последняя, а также вторая и третья строфы совпадают по структуре временного плана, создавая кольцевую композицию. Строфы схожего строения выделены на рисунке разными шрифтами; желтым выделены глаголы НСВ, а зеленым — глаголы СВ (Рисунок 1).

ЧТО ДЕЛАЕМЫЕ, ЧТО ДЕЛАЕМЫЕ,
 ЧТО СДЕЛАЛИ, ЧТО СДЕЛАЛИ.
 ЧТО ДЕЛАЕМЫЕ, ЧТО ДЕЛАЕМЫЕ,
 ЧТО ДЕЛАЛИ И ДЕЛАЛИ.

 ЧТО делающие, что делающие,
 ЧТО сделали?
 ЧТО делаемыми что делающие,
 ЧТО сделали, что сделали.

 ЧТО делаемыми что делаемые
 ЧТО сделали, что сделали,
 ЧТО делаемые
 ЧТО сделали.

 ЧТО ДЕЛАЕТЕ?
 ЧТО СДЕЛАННЫХ?
 ЧТО ДЕЛАЕТЕ?
 ЧТО ДЕЛАЮЩИХ, ЧТО ДЕЛАЮЩИХ?

Рис. 1 – структура стихотворения «Буря с берега»

В менее выраженном виде подобные явления мы можем наблюдать в других стихотворениях автора. Например, в «Восходе луны»:

*Эта ночь — **взлелеянное** чудо: [ВНС1] // Ночь из тех узорчатых часов, // **Зыблемых** над спящими [ДС1], откуда // **рассыпается** причуда снов [ДС2], // **падающих** в душу [ДС3], как на блюдо // Золотое — гряда жемчугов.*

Тут глагольный вид выполняет ту же функцию, но теперь показателем возникновения новой ситуации (динамики) становится причастие СВ *взлелеянное*. Речь идет о конкретной ночи, которую наблюдает лирический герой. А далее, используя причастия и личную форму глагола НСВ, автор дает адъективную характеристику ночному времени (часам) и сновидениям.

Итак, в экспериментальной поэзии В. Брюсова представлено широкое применение глагольного вида для иллюстрации постоянного и актуального, при этом последнее наблюдается лирическим героем-очевидцем «извне». Особое место в художественном стиле автора занимают причастия, которые несмотря на периферийное положение в микрополе зависимого таксиса репрезентируют в специфической среде крепко спаянные аспектуально-таксисные отношения. Возможно, в подобных контекстах наблюдается особый тип сирконстантных ситуаций актуализации таксиса, который ранее не отмечался исследователями функциональной грамматики. Этот тип связан с адъективными функциями НСВ через семантику непрерывности и авторскими интенциями в создании статико-динамического своеобразия художественного мира. Для подтверждения данной гипотезы требуется дальнейшее изучение на более широких корпусах текстов, что кажется

нам перспективным направлением исследований аспектуальности и таксиса.

Литература:

1. Архипова И. В. Таксис и аспектуальность: межкуатегориальный синкретизм // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. – 2021. – № 1 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/taksis-i-aspektualnost-mezhkategorialnyy-sinkretizm> (дата обращения: 19.11.2025).
2. Бондарко А. В. Анализ глагольных категорий в системе функциональной грамматики // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. – 2015. – № 1 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-glagolnyh-kategoriy-v-sisteme-funktsionalnoy-grammatiki> (дата обращения: 19.11.2025).
3. Титаренко С. Д. Метаморфозы маньеризма в русской поэзии на рубеже XIX–XX вв.: Валерий Брюсов и Николай Гумилев // Studia Litterarum. – 2023. – Т. 8, № 2 [Электронный ресурс]. – URL: <https://studlit.ru/index.php/ru/arkhiv/85-2023-tom-8-2/1229-metamorfozy-manerizma-v-russkoj-poezii-na-rubezhe-xix-xx-vv-valerij-bryusov-i-nikolaj-gumilev> (дата обращения 19.11.2025)
4. Брюсов В. Я. Опыты по метрике и ритмике, по евфонии и созвучиям, по строфике и формам (стихи 1912-1918 г.): со вступительной статьей автора. – М.: Геликон, 1918. – 200 с.
5. Безроднова О. М. Таксисные значения причастий русского языка // Вестник Башкирского университета. – 2009. – № 1 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/taksisnye-znacheniya-prichastiy-russkogo-yazyka> (дата обращения: 19.11.2025).
6. Исаченко А. В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким: Морфология: [Т. II]. – Братислава: Словацкая Академия наук, 1960. – 576 с.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ТИПАЖ «КОСМОНАВТ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

А. И. Бочарова, Е. М. Дубровская

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, bocharovaarina15022006@gmail.com**

Научный руководитель: Дубровская Е. М. к. филол. н., доцент

Статья посвящена исследованию лингвокультурного типажа «космонавт» в восприятии студентов технических и гуманитарных специальностей. На основе ассоциативного опроса выявляются ключевые характеристики образа: возраст, пол, образование, а также вербальные и невербальные ассоциации. Анализ результатов демонстрирует, что в сознании современного поколения происходит трансформация образа космонавта: он становится более медийным. Особое внимание уделяется стиранию смысловых границ между понятиями «космонавт» и «астронавт» в языковом сознании респондентов.

The article is devoted to the study of the linguistic and cultural type of "cosmonaut" in the sense of students of technical and humanitarian specialties. Based on the associative survey the key properties of this image are identified: age, gender, education and verbal and non-verbal associations. The analysis of the results shows that the image of a cosmonaut is changing in the minds of the modern generation: it is becoming more media-oriented. Attention is paid to the blurring of the semantic boundaries between the concepts of "cosmonaut", "astronaut" in the mind of the respondents.

Космонавтика как часть человеческой деятельности представляет собой уникальное пересечение науки, технологий и культуры. С момента первых успешных полетов космонавт стал не только символом научного прогресса, но и важным культурным феноменом, который олицетворял образ смелости и отваги, а также формировал представления людей о выживании в экстремальных условиях. Современный мир, который отличается стремительным развитием технологий, искусственного интеллекта и глобализацией, может воспринимать образ космонавта иначе, забывая про уже сложившиеся в обществе мнения и стереотипы.

Теория лингвокультурных типажей является важным и актуальным вопросом современной лингвистики. На сегодняшний день большинство исследований теории лингвокультурных типажей основывается на описании различных типажей, которые по мнению исследователей являются важной частью российской культуры.

Под лингвокультурным типажом принято понимать «узнаваемый образ представителей определенной культуры, совокупность которых и составляет культуру того или иного общества» [1]. В нашей работы мы

придерживаемся определения, которое было сформулировано Л.А. Васильевой «базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, который выделяется на основе релевантных характеристик, типичных признаков вербального и невербального поведения конкретных языковых личностей». [2]

Мы выбрали для изучения лингвокультурный типаж «космонавт» в языковом сознании современных студентов технического и гуманитарного факультетов. Из-за быстрого развития технологий и компьютерных программ, моделирующих человеческий интеллект, видение привычных и знакомых нам вещей может претерпевать изменения, в том числе это могло коснуться и образа космонавта, который в сознании людей всегда имел позитивно окрашенные характеристики, что также выявлено в работе О.В. Мустафасовой, опубликованной в 2022г. [3]

Исследование включало проведение двух опросов на тему «лингвокультурный типаж "космонавт"» и «лингвокультурный типаж "астронавт"», в результате которых мы пришли к выводу о том, что данные понятия не различаются в сознании современных людей, поэтому мы остановились на описании лингвокультурного типажа «космонавт».

Для выявления образных и ценностных характеристик типажа респондентам предлагались такие вопросы, как: «Какого пола может быть космонавт?», «Возраст космонавта?», «Какое образование должен иметь космонавт?», «Дайте определение слову "космонавт"», «Какие ассоциации возникают с словом "космонавт"», «Когда вы слышите слово "космонавт", какие известные люди/персонажи вам вспоминаются?»

В анкетировании приняло участие около 30 информантов в возрасте от 18 до 20 лет. Опрос респондентов показал, что что космонавтом в глазах молодежи может быть как мужчина, так и женщина, в возрасте от 30 до 35 лет и имеющим техническое образование.

По результатам анализа ассоциаций, полученных в ходе изучения ответов, мы пришли к следующим основным выводам:

1. Преобладающие ассоциации к слову «космонавт». Космос, выносливость, скафандр.

2. Определение к слову «космонавт». Большинство респондентов дали определение «космонавт – это человек, который летал в космос»

3. Известные личности/персонажи, которые ассоциируются с образом космонавта. Юрий Гагарин, Валентина Терешкова, Нил Армстронг. Базз Лайтер

Таким образом, типаж «космонавт» является динамично развивающимся, так как в современном мире наблюдается повышенный интерес к данному образу и космической тематике в целом, что

отражается в кинематографе - всемирно известные режиссеры создают фильмы о исследователях космоса в разных жанрах от драмы до научной фантастики и комедии. Кроме того, интерес к космосу проявляется в возможности космического туризма. Теперь полет в космос возможен не только в рамках научных целей, но и в качестве развлечения, которое доступен простым людям.

Литература

1. Карасик В. И., Дмитриева О. А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия //Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типаж. – Волгоград: Парадигма, 2005. – С. 5-25.
2. Васильева Л. А. Лингвокультурный типаж «британский премьер-министр» (на материале современного английского языка): Автореф. дис....канд. филол. наук. – Нижний Новгород, 2010. – 19 с.
3. Мустафаева О. В. Ценностные характеристики лингвокультурного типажа космонавт (на материале результатов интервьюирования). – Самара, 2022. – С. 277-283.

МАСТЕР-КЛАСС КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В РКИ

П. П. Гаврилова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, relagee2899@gmail.com**

Научный руководитель: Лиханова Н. А., к. филол. н., доцент

В статье рассматривается практика реализации на занятиях РКИ лингвокультурного мастер-класса, анализируются современные подходы к его использованию, приводятся существующие трактовки понятия в методике преподавания и дается рабочее определение в специфике РКИ.

The article examines the practice of implementing linguocultural workshops in Russian as a Foreign Language lessons, analyzes modern approaches to their use, presents existing interpretations of the concept in methodology and provides a working definition specific to Russian as a Foreign Language.

Современная методика преподавания РКИ стремительно развивается и открывает новые подходы и методы в обучении. Отметим, что «основная задача преподавания иностранных языков в России в настоящее время – это обучение языку как реальному и полноценному средству общения» [1]. Коммуникация невозможна без вступления в диалог, в основе которой лежит деятельностный подход. В связи с этим

возрастает интерес к интерактивным методам обучения, который позволяет создавать языковую среду, приближенную к реальным условиям общения. Основной целью интерактивных методов обучения является развитие коммуникативных навыков учащихся через совместную деятельность. К интерактивным методам относят: ролевые игры, проектную деятельность, кейс-методы, мозговой штурм, мастер-класс и др.

В ходе интерактивного обучения студенты становятся активными участниками образовательного процесса, поскольку усвоение знаний происходит не только через прямую передачу знаний, но и в процессе собственной активности, через свой языковой опыт. Интерактивные методы всегда ориентированы на активную деятельность, что включают в себя работу в малых и больших группах.

Мастер-класс одна из малоизученных, но часто применяемых форм обучения в системе РКИ. Она объединяет теоретическую и практическую часть, предоставляя учащимся возможность в увлекательной и творческой форме ознакомиться с русской лингвокультурой. Единого определения мастер-класса до сих пор не выявлено. Но среди специалистов, которые изучают его в педагогической деятельности, выделяют несколько вариантов его интерпретации. В своей работе О. А. Белобрыкина и М.И. Кошенова называют его «технологией или методом обучения» [2], М.В. Веккесер, О.Н. Зырянова, Л. С. Шмольская описывают его как «форма или формат» [3], а для С.В. Лебедева и Д.М. Гребеневой это «мероприятие» [4]. Тем временем в «Энциклопедии образовательных технологий» Г.К. Селевко мастер-класс обозначается как «мастерская». Автор даёт следующее определение «мастер-класс – форма передачи опыта мастеров педагогического труда, новаторов, ученых небольшому кругу заинтересованных собеседников, в который возникает непринужденная атмосфера творческой мыследеятельности и переживаний» [5]. Выходит, что «мастер», в нашем случае преподаватель мастер-класса, создает и преподносит алгоритм действий для студентов.

Главной задачей становится усвоение информации через творческий подход. В другой работе об интерактивных методах обучения, автор Ш.Д. Абдуллаева определяет мастер-класс как «...специализированные занятия, проводимые экспертами в конкретной области, которые показывают и объясняют специальные навыки, приёмы или методы» [6]. Данное определение хорошо вписывается в методику РКИ. Как нам видится, мастер-класс – это интерактивная форма взаимодействия, в которой передача и освоение знаний происходит через творческую и коммуникативную совместную деятельность во время специализированного занятия.

Мастер-классы в структуре занятий РКИ представляют собой перспективную образовательную, языковую, культурную практику. Цель проведения мастер-классов на занятиях РКИ – это знакомство иностранных студентов с русской культурой через практическую деятельность. Мастер-класс, будучи интерактивной формой обучения, создаёт условия для естественного использования русского языка в ситуации творческого взаимодействия, поэтому очень важно учитывать уровень языка учащихся, так как этот опыт позволяет индивидуально подбирать материалы. При проведении мастер-класса, стоит помнить, что он «направлен на создание динамичной среды обучения, которая является более стимулирующей для глубокого усвоения материала и развития критического мышления» [6].

На данный момент разрабатывается интерактивный мастер-класс по теме «Гжель&Новогодняя открытка», в который входят лингвокультурная вводная часть, работа с лексикой по теме и практическое создание новогодней открытки в стиле росписи Гжель.

Использование интерактивных методов на занятиях РКИ способствует развитию у учащихся практических навыков общения на русском языке. Мастер-класс один из эффективных методов обучения, который позволяет создавать языковую среду, приближенную к реальным условиям общения, благодаря чему учащиеся через свой опыт и активное взаимодействие с друг другом знакомятся с культурными особенностями страны и активно развивают коммуникативные навыки.

Литература:

1. Ломтева Т. Н., Решетова И. С. История развития коммуникативного подхода в отечественной методике преподавания иностранных языков // Вестник ГГУ. 2012. — №2. [Электронный ресурс]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-kommunikativnogo-podhoda-v-otechestvennoy-metodike-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov/viewer> (дата обращения: 14.11.25)
2. Белобрыкина О. А., Кошенова М. И. Возможности мастер-класса в становлении экспертной компетентности студентов-психологов // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. — 2016. — № 2. — С.41-43.
3. Веккесер М. В., Зырянова О. Н., Шмольская Л. С. Мастер-класс как форма профориентационной работы в предметной области русского языка // Человек и язык в коммуникативном пространстве. — 2022. — № 13 (22). — С. 124 -129.
4. Гребнева Д. М., Лебедев С. В. Отбор содержания профориентационных мастер-классов по робототехнике // Наука и перспективы. — 2019. — № 1. [Электронный ресурс]. - URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/otbor-soderzhaniya-proforientatsionnyh-master-klassov-po-robototekhnike/viewer> (дата обращения: 14.11.25).

5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. Т1. М: Народное образование, 2005 г. — 556 с.

6. Абдуллаева Ш. Д. Интерактивные методы и приёмы как особая форма обучения русскому языку// Экономика и социум. — 2024 г, — №12-1. — С. 595-598.

НАЗВАНИЯ КЛУБОВ МОЛОДЕЖНОЙ ХОККЕЙНОЙ ЛИГИ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН: ОПЫТ ТЕМАТИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ

Е. С. Гондаревская, Е. М. Дубровская

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, ekaterina.gonda@yandex.ru**

Научный руководитель: Дубровская Е. М. к. филол. н., доцент

Статья посвящена лингвокультурологическому исследованию названий клубов Молодежной хоккейной лиги. В работе проводится систематизация онимов по тематическим категориям для демонстрации, как в названиях клубов отражаются исторический, географический и культурный контексты.

The article is devoted to the linguistic and cultural study of the names of the Youth Hockey League clubs. The article systematizes onyms by thematic categories to demonstrate how club names reflect historical, geographical, and cultural contexts.

Хоккей в России – это не просто вид спорта, а важная часть национальной идентичности, культуры и истории. Говоря о российском хоккее, нельзя не упомянуть важность его исторического аспекта, а именно преемственность советской хоккейной школы, которая доминировала на международной арене во второй половине XX века. Примером может послужить легендарная победа сборной Советского союза в Суперсерии 1972 года – серии из 8 товарищеских хоккейных матчей между сборными СССР и Канады. Столь значимые достижения советских и российских хоккеистов, несомненно, подарили чувство гордости за отечественный спорт.

Молодежная хоккейная лига (МХЛ) – важная часть системы российского хоккея, стоящая на втором месте после главной хоккейной лиги современной России Континентальной хоккейной лиги (КХЛ). МХЛ является ключевым звеном на пути подготовки будущих звезд и

профессионалов российского и мирового хоккея. Лига имеет обширный географический охват, объединяя команды из разных регионов России.

Сегодня хоккей остается одним из самых популярных видов спорта не только в России, но и во всем мире, где хоккейные клубы – не просто команды, они являются символами городов и регионов. Названия самих спортивных клубов представляют собой малоизученный интересный лингвокультурный феномен, отражающий национальные, региональные и социальные особенности.

Современная лингвистика рассматривает ономастику как важную область исследования, изучающую имена собственные (онимы) в их связях с языком, культурой и обществом. Ономастическое пространство спортивного дискурса представляет особый научный интерес, поскольку спортивные онимы выполняют не только номинативную функцию, но и выступают маркерами культурных и социальных ценностей, исторической памяти.

В спортивном дискурсе онимы (названия клубов, команд, стадионов, турниров) формируют особый пласт лексики, обладающий высокой степенью символической нагрузки. Наименования спортивных клубов формируются под влиянием множества факторов: географического положения, местных традиций, патриотических и коммерческих тенденций.

В ходе анализа названий клубов МХЛ нами было выявлено, что в качестве элементов номинации клубов могут выступать следующие понятия: анемоним (имя собственное или специфическое наименование явлений природы), антропоним (собственное, личное имя человека), зооним (наименование животных), мифоним (собственное или нарицательное имя божеств или вымышленных персонажей), топоним (наименования какого-либо географического объекта), эргоним (имя делового объединения людей, в том числе союза, корпорации, предприятия и др.), этноним (название этнической группы, народа, нации).

Исходя из вышеперечисленных элементов номинации спортивных клубов, нами были классифицированы официальные названия клубов МХЛ (сезон 2024-2025).

Таблица 1 – Классификация названий клубов МХЛ

Элементы номинации	Примеры
Зооним + топоним	«Красноярские Рысы» (Красноярск), «Кузнецкие Медведи» (Новокузнецк), «Мамонты Югры» (Ханты-Мансийск), «Омские Ястребы» (Омск), «Сахалинские Акулы» (Сахалинская область)
Зооним	«Белые Медведи» (Челябинск), «Ирбис» (Казань), «Амурские Тигры» (Хабаровск), «Чайка» (Нижний Новгород)
Топоним	«Тюменский Легион» (Тюмень), «Сибирские Снайперы» (Новосибирская область), «Хорс-Карелия» (Кондопога)
Эргоним	«Авто» (Екатеринбург), «Локо» (Ярославль), «Локо-76» (Ярославль), «Ладья» (Тольятти), «Реактор» (Нижекамск), «Крылья Советов» (Москва), «Алмаз» (Череповец)
Эргоним + зооним	«Стальные Лисы» (Магнитогорск)
Мифоним	«Толпар» (Уфа), МХК «Атлант» (Московская область)
Этноним + антропоним	«Русские Витязи» (Подольск)
Анемоним	«Тайфун» (Приморский край)
Антропоним	«Академия Михайлова» (Тульская область), «Академия Михайлова-Юниор» (Тульская область), ХК «Капитан» (Ступино)
Антропоним + топоним	«АКМ Новомосковск» (Новомосковск)
Единицы номинации	«Красная Армия» (Москва), МХК «Динамо СПб» (Санкт-Петербург), МХК «Динамо Москва» (Москва), «Академия СКА-Юниор» (Московская область)
Преимущественные названия (из КХЛ или ВХЛ)	МХК «Спартак» (Москва), «СКА-1946» (Санкт-Петербург), МХК «Молот» (Пермь), «Спутник» (Альметьевск)

Пример мифонима можно найти в названии уфимской молодежного хоккейного клуба «Толпар». «В башкирской мифологии Толпар – это сказочный крылатый конь, рожденный в пучине вод или у истоков океана и получивший имя, в которое заложены такие смысловые понятия, как

порыв, вал, шквал, буря, вдохновение, окрыление, возвышение» [1]. Данный мифоним указывает, что одним из ведущих качеств спортсменов молодежной хоккейной команды является скорость.

Название магнитогорской хоккейной команды «Стальные лисы» отражает сочетание эргонима и зоонима. Существительное «лиса» выведено в названии, так как указывает на хитрое и хищное животное, которое водится на Урале [2], где расположен город Магнитогорск, а прилагательное «стальные» указывает на связь с Магнитогорским металлургическим комбинатом – одним из крупнейших металлургических комбинатов в России.

Молодежная хоккейная команда «Сахалинские акулы» содержит в своем названии топоним и зооним. Наименование указывает на город, где базируется клуб – Южно-Сахалинск, зооним «акулы» характеризует игроков клуба как «опасных» и «маневренных».

Онимы, являясь носителями культурного кода общества, играют важную роль в формировании и отражении языковой картины мира. В контексте российского хоккея названия клубов выходят за рамки простой номинации, превращаясь в сложные лингвокультурные единицы. Спортивные онимы аккумулируют в себе ключевые ориентиры современного общества, отражая географические особенности, историческую память, мифологические представления и социальные ценности.

Литература:

1. Молодежная команда «Салавата Юлаева» получила название «Толпар» [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.sports.ru/hockey/16400830.html> (дата обращения: 13.05.2025).
2. Лисёнок – талисман Металлурга с 1993 года [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.sportsdaily.ru/news/lisyonok-talisman-metallurga-s-1993-goda-32406> (дата обращения: 13.05.2025).

ДВУХУРОВНЕВЫЙ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОСЛОВИЦ КАК ФАКТОР УСВОЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО КОДА

Е. И. Грищенко

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, greeeeeshch@gmail.com**

Научный руководитель: Дубровская Е. М., к. филол. н., доцент

Статья посвящена двухуровневому лингвострановедческому потенциалу русских пословиц в обучении РКИ. Рассматривается методика анализа на уровне концепта и этнолингвомаркеров для раскрытия культурного кода. Предлагается критерий отбора паремий и демонстрируется практическое применение подхода.

The article explores the two-level linguocultural potential of Russian proverbs in teaching Russian as a foreign language. It presents a methodology for analyzing proverbs at the conceptual and ethnolinguistic marker levels to reveal the cultural code. Selection criteria for proverbs are proposed, and the practical application of the approach is demonstrated.

В современной методике преподавания иностранных языков лингвострановедческий аспект занимает принципиально важное место, выступая ключевым компонентом формирования языковой личности. Особую значимость этот подход приобретает в контексте обучения русскому языку как иностранному (РКИ), где владение культурным кодом становится условием успешной коммуникации. Ключевыми объектами лингвострановедения выступают языковые единицы, содержащие культурно-исторические коннотации: отдельные лексемы, фразеологизмы, афоризмы и паремии.

Использование именно пословиц в практике преподавания РКИ целесообразно, поскольку они, как и предложения, строятся по определенным структурным схемам и так же, как предложения, характеризуются предикативностью и могут иметь предикативный центр и второстепенные члены предложения. Тем самым, в пословицах представлены базовые модели речевого взаимодействия. Их включение в учебный процесс способствует развитию у обучающихся когнитивных и коммуникативных навыков, связанных с интерпретацией смысла высказываний, а также, благодаря такой характеристике пословиц как общеупотребительность, позволяет моделировать речевые ситуации, приближенные к условиям естественной коммуникации.

Обращение к паремиологическому материалу в современных учебных пособиях по РКИ, даже при его ограниченном представлении,

подтверждает признание методической ценности пословиц. В качестве примера можно привести серию учебников «Точка ру» (авторы: О.А. Долматова и Е.М. Новачац), где работа с паремиями строится по принципу уровневой подачи: от первого знакомства на обложке учебника уровня А1 до специальных блоков (пословица, её дословный перевод на английский язык и пример коммуникативной ситуации) в каждом уроке на последующих этапах [1-3].

В рамках традиционного занятия, ориентированного на освоение грамматического и лексического материала, работа по декодированию имплицитных смыслов паремий обычно не осуществляется. Пословицы чаще выполняют иллюстративную функцию, а работа с ними ограничивается только разбором значения, что не позволяет раскрыть весь спектр их лингвострановедческого потенциала.

Дидактические возможности паремиологического фонда русского языка характеризуются различной степенью реализации. Наиболее значимым в лингвострановедческом отношении представляется пласт пословиц, содержащих безэквивалентную лексику. Примечательно, что с точки зрения паремиологии схожим функционалом обладают этнолингвомаркеры – «компоненты паремии (включая фразеологизмы и крылатые выражения), которые запечатлевают национальное своеобразие, “культурную память” народа и могут не иметь прямых аналогов в другом языке, благодаря чему раскрывается этноспецифичность языкового знака» [4].

Паремиологические единицы с этнолингвомаркерами обладают двухуровневым лингвострановедческим потенциалом, который заключается в наличии эксплицитно выраженной информации – на уровне общего концепта (усваивается общая семантика высказывания) – и имплицитно выраженной информации – на уровне компонентного состава, то есть этнолингвомаркеров (происходит погружение в конкретные культурно-исторические контексты). Совокупность двух уровней обеспечивает глубокое усвоение национальной картины мира.

Интеграция паремиологических исследований в область лингводидактики позволяет определить группы паремий, обладающих двухуровневым лингвострановедческим потенциалом. К ним относятся единицы, содержащие лексемы следующих тематических групп: советизмы, историзмы, наименования предметов традиционного быта, топонимы, антропонимы, зоонимы и этнонимы.

Для полноценного использования дидактических возможностей таких паремий необходима специально разработанная методика, предполагающая последовательный анализ на обоих описанных уровнях. Реализация такого анализа требует тщательного отбора

паремиологического материала и направлена на раскрытие всех уровней значения паремиологических единиц.

Отбор материала для обучения должен осуществляться по критерию наличия в его составе этнолингвомаркеров или лексем со значительным культурным фоном. Кроме того, паремиологический материал должен соответствовать уровню языковой подготовки студентов и их познавательным возможностям. Иными словами, если подобранная для разбора паремиологическая единица будет обладать сложным образно-понятийным аппаратом и лексико-грамматическими конструкциями, не соответствующими уровню владения РКИ студента, работа с такой единицей будет непродуктивна.

Наглядной иллюстрацией применения данной методики может служить анализ пословицы *«Вот тебе, бабушка, и Юрьев день»* (пример разбора единицы предложен для иностранной аудитории уровня В1):

1. Уровень концепта:

Пословица означает, что планы и надежды разрушились. Когда люди так говорят, они чувствуют обиду и разочарование.

2. Уровень этнолингвомаркера:

– Юрьев день.

Раньше у крестьян России был только один день в году (Юрьев день), когда они могли сменить хозяина и начать новую жизнь. Потом царь отменил этот закон. Люди потеряли надежду на новую жизнь.

– Бабушка

В России можно называть незнакомую пожилую женщину «бабушка». Это нормально и вежливо.

Проведенное исследование демонстрирует, что паремии с двухуровневым лингвострановедческим потенциалом представляют особую ценность для обучения РКИ. Внедрение описанного анализа паремий в учебный процесс представляется перспективным для углубленного усвоения культурного кода изучаемого языка и формирования межкультурной компетенции.

Литература:

1. Долматова О. А., Новачац Е. М. Точка ру. – М.: Бюлер О.А., 2017. – 152 с.
2. Долматова О. А., Новачац Е. М. Точка ру А2: в 2 ч. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 148 с.
3. Долматова О. А., Новачац Е. М. Точка ру В1. Часть 1. – М.: Издательство «Перо», 2021. – 120 с.

4. Ломакина О. В. Познавательный потенциал русинских паремий на фоне русского и украинского языков / О. В. Ломакина, В. М. Мокиенко // Русин. – 2016. – № 3(45). – С. 119-128.

МЕТАФОРА И КУЛЬТУРНЫЙ КОД: ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

А. С. Жученко

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, anastazzziya@inbox.ru**

Научный руководитель: Дубровская Е. М., к. филол. н.

В статье рассматривается метафора как ключевой когнитивный и лингвокультурный феномен, тесно связанный с понятием культурного кода. Обосновывается необходимость интеграции работы с метафорами, в частности гастрономическими, в практику преподавания РКИ для формирования лингвокультурной компетенции иностранных учащихся.

This article examines metaphor as a key cognitive and linguistic-cultural phenomenon closely linked to the concept of cultural code. It substantiates the need to integrate metaphors, particularly gastronomic ones, into the teaching of Russian as a foreign language to develop the linguistic-cultural competence of foreign students.

Современная лингводидактика переживает закономерный поворот в сторону углубленного изучения культурных аспектов языка. Уже невозможно представить эффективное обучение иностранному языку без погружения в мир культурных смыслов, скрытых за языковыми единицами. В этом контексте особую актуальность приобретают два взаимосвязанных понятия — метафора и культурный код, — изучение которых открывает новые пути для формирования подлинной межкультурной компетенции у изучающих русский язык как иностранный (РКИ).

Цель данной статьи — обосновать методическую значимость интеграции работы с метафорой и культурным кодом в практику преподавания РКИ как средства формирования лингвокультурной компетенции учащихся и развития их способности к межкультурной коммуникации.

Материалом исследования послужил комплекс теоретических и практических источников, объединяющий положения когнитивной лингвистики о метафоре как основном механизме мышления, концепции культурного кода в его динамической двусторонней интерпретации, а также методологические основы лингводидактики. Анализ проводился

на примере гастрономических метафор русского языка, выступающих репрезентативным материалом для демонстрации связи языковых форм с национально-культурными смыслами.

Традиционно метафора рассматривалась как художественный троп, украшающий речь. Однако когнитивная лингвистика, вслед за Дж. Лакоффом и М. Джонсоном, кардинально изменила этот взгляд. Сегодня метафора понимается как фундаментальный когнитивный механизм, позволяющий осмысливать и структурировать абстрактные понятия через призму конкретного чувственного опыта [1].

Это процесс «метафорической проекции», при котором знания из хорошо знакомой сферы-источника (например, «еда») переносятся на сложную сферу-мишень (например, «эмоции» или «интеллект»). Согласно А.П. Чудинову [2], существует четыре основные модели политической метафоры – антропоморфная (понятийные сферы «Анатомия», «Физиология», «Болезни»), природоморфная («Мир животных», «Мир растений», «Мир неживой природы»), социоморфная («Война», «Театр», «Преступность»), артефактная («Механизмы», «Дом (здание)», «Инструменты» и др.). Так рождаются выражения «горькая правда», «сладкая месть» или «сытый по горло». Метафора становится не просто фигурой речи, а отражением того, как носители языка мыслят и категоризируют мир.

Как отмечает Н.Д. Арутюнова, метафора — это способ «языковой категоризации мира» [3], а А.П. Чудинов подчеркивает, что это ментальная операция, лежащая в основе концептуализации действительности [2]. Таким образом, изучая метафоры, мы получаем доступ к глубинным пластам языкового сознания.

Если метафора — это единица мышления, то культурный код — это система, в которую эти единицы организованы. Опираясь на работу Р.И. Батыршина, культурный код можно определить как сложившуюся в коллективном сознании систему представлений о фиксированном наборе национальных ценностей, смыслов, стереотипов и традиций [4].

Важнейшая характеристика культурного кода, по Батыршину, — его двусторонняя динамическая природа. Он существует не только как трансляция культурной информации изнутри (то, как нация сама себя представляет), но и как ее интерпретация извне (то, как эту культуру воспринимают другие). Метафора в этой системе выступает вербализованным носителем кода, тем «шифром», который требует декодирования.

Культурные коды структурируют реальность, «набрасывая» на нее специфическую семиотическую «сетку» [5]. Разные культуры имеют разные коды: пространственный, временной, гастрономический и др.

Именно через анализ этих кодов мы можем понять, почему, например, в русской лингвокультуре «хлеб» — это не просто еда, а символ гостеприимства и жизни, а «щи» — знак домашнего уюта и традиционности.

Среди множества культурных кодов гастрономический код обладает особым дидактическим потенциалом в обучении РКИ. Пищевые практики универсальны и глубоко укоренены в человеческом опыте.

Гастрономические метафоры, такие как, «размазня», «проглотить обиду», «переварить информацию», синтезируют в себе:

- Антропоморфный аспект (вкус как оценка).
- Природоморфный аспект (наименования природных даров).
- Артефактный аспект (отсылка к продуктам, прошедшим

кулинарную обработку).

Их изучение позволяет не только расширить словарный запас, но и «прочувствовать» культурные коннотации. Почему «кислый» может означать «недовольный», а «пресный» — «скудный»? Ответ на этот вопрос лежит не в грамматике, а в культурном коде, который необходимо раскрывать в учебном процессе.

Несмотря на разработанность отдельных аспектов — когнитивной теории метафоры, концепции культурных кодов, описания гастрономического дискурса сохраняется разрыв между теоретическим признанием важности культурного компонента в обучении РКИ и его методически последовательной реализацией. В практике преподавания по-прежнему доминирует фрагментарный подход к образным и культурно-маркированным единицам. Они часто вводятся изолированно, без опоры на целостную модель, раскрывающую их связь с национальной картиной мира. В результате формирование у учащихся лингвокультурной компетенции остается стихийным, что проявляется в неспособности студентов не только активно использовать метафоры в собственной речи, но и адекватно интерпретировать их в межкультурном контексте. Такой подход приводит к коммуникативным сбоям и ограничивает возможности достижения подлинного взаимопонимания, сводя владение языком к его формально-грамматической стороне.

Таким образом, системное изучение метафор и культурных кодов в рамках РКИ представляет собой методическую необходимость. Этот подход позволяет выйти за пределы формального усвоения языка и сформировать у учащихся лингвокультурную компетенцию. Через анализ метафорических структур студенты получают доступ к национальной картине мира, что способствует не только расширению словарного запаса, но и глубокому пониманию культурных смыслов. Одновременно развивается межкультурная чувствительность,

позволяющая избежать коммуникативных неудач. Работа с метафорами и кодами превращается из дополнительного элемента в ключевой элемент обучения, обеспечивающий переход от языковой грамотности к подлинной межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём. — М.: Едиториал УРСС, 2004. С. 256.
2. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры. — Екатеринбург, 2001. С. 86-93.
3. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. — М.: Языки русской культуры, 1999. С. 53-58.
4. Батыршин Р. И. К вопросу о понятии культурного кода нации: лингвистический и культурологический подходы // Вестник культуры и искусств. — 2024. — № 1 (77). 62-67.
5. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. — М.: Гнозис, 2002. С. 109-115.

КОММУНИКАТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Д. А. Завгородняя

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, darya.zavgorodnyaya.2022@mail.ru**

Научный руководитель: Пермякова Т. Н., к. филол. н., доцент

В статье рассматриваются коммуникативные барьеры, возникающие у китайских студентов при изучении русского языка. Исследуются психолингвистические и культурологические особенности китайских учащихся. Представлена интегративная методика, включающая психолингвистические методы снятия коммуникативной тревожности, лингводидактические приемы развития речевых навыков и культурно-ориентированные стратегии обучения.

This article examines the communication barriers Chinese students face when learning Russian. It explores the psycholinguistic and cultural characteristics of Chinese students. An integrated methodology is presented, incorporating psycholinguistic methods for relieving communication anxiety, linguodidactic techniques for developing speech skills, and culturally responsive teaching strategies.

Проблема коммуникативных барьеров при изучении русского языка китайскими студентами имеет особую актуальность в контексте

расширения российско-китайского образовательного сотрудничества. Изучение русского языка китайскими студентами сопряжено с комплексом трудностей, обусловленных лингвокультурологическими различиями между языковыми системами, а также психолингвистическими особенностями и когнитивными стратегиями. Понимание этих особенностей важно для выявления и последующего преодоления коммуникативных барьеров.

Когнитивные механизмы восприятия и обработки языковой информации китайских студентов сформированы под влиянием иероглифической письменности и традиционных образовательных практик. Доминирование визуально-пространственного восприятия создает трудности при переходе к линейному восприятию фонетического письма русского языка. В области запоминания информации наблюдается значительное преобладание образной памяти над другими видами. Китайские студенты демонстрируют повышенную активность правого полушария при обработке языковой информации, что указывает на использование механизмов холистического восприятия [1].

Рассматривая культурологические особенности, важно обратить внимание на роль конфуцианской этической системы в формировании специфических коммуникативных паттернов, существенно отличающиеся от западных моделей речевого взаимодействия. Принцип иерархичности обуславливает высокую степень формализованности речевого поведения. Концепция «сохранения лица» создает дополнительные психологические барьеры в виде страха ошибок при необходимости спонтанного речепроизводства [2].

Для преодоления этих барьеров следует рассмотреть психолингвистические методы, которые включают в себя систематическую десенсибилизацию через постепенное усложнение коммуникативных задач и когнитивное реструктурирование иррациональных убеждений для создания психологически безопасной образовательной среды. Данные методы снижают уровень коммуникативной тревожности в процессе развития навыков говорения [3].

Еще один способ развития коммуникативных навыков – это лингводидактические приемы, которые основываются на использовании визуальных схем для освоения грамматики, интеграции традиционных и инновационных методов обучения, поэтапном формировании речевых навыков и системной работе над ошибками. Особое внимание уделяется визуализации грамматических структур и созданию ассоциативных связей, что соответствует когнитивным особенностям китайских студентов [4].

Культурно-ориентированные стратегии предполагают учет конфуцианских образовательных традиций, постепенный переход от репродуктивных к продуктивным заданиям, формирование метакультурной осведомленности и развитие межкультурной коммуникативной компетенции. Данный подход обеспечивает психологический комфорт учащихся и способствует более эффективному усвоению материала [5].

Организация учебного процесса строится на создании системы упражнений с постепенным наращиванием коммуникативной сложности. Интеграция визуальных опор и мнемотехнических приемов сочетается с использованием групповых форм работы, что позволяет задействовать различные каналы восприятия и создать условия для активной речевой практики [6].

Особое внимание следует уделить трансформации перфекционистских установок и формированию толерантности к коммуникативным ошибкам. Работа с ошибками реализуется через деперсонализацию, технику «запланированной ошибки» и селективную коррекцию. Формирование конструктивного отношения к ошибкам способствует снижению коммуникативной тревожности и развитию языковой компетенции [7].

Развитие спонтанной речи осуществляется через использование ассоциативных карт, применение формульной речи, лингвистическую импровизацию и коммуникативное моделирование. Эти приемы позволяют постепенно преодолевать психологические барьеры и формировать навыки естественной коммуникации. Эффективность предложенной методики оценивается по снижению уровня коммуникативной тревожности, повышению беглости речи, развитию способности к спонтанной коммуникации и формированию устойчивых речевых навыков.

Таким образом, комплексная методика преодоления коммуникативных барьеров китайских студентов основывается на интеграции психолингвистических, лингводидактических и культурологических подходов. Данные способы помогут студентам адаптироваться к конкретным образовательным условиям, а преподавателю к индивидуальным особенностям обучающихся. Системный подход, учитывающий специфику китайской лингвокультуры и особенности когнитивных механизмов обработки языковой информации, создает прочную основу для формирования устойчивых навыков коммуникации на русском языке.

Литература:

1. Цзин Б. Когнитивные факторы изучения частей речи в практических курсах русского и китайского языков как иностранных // Филологический класс. — 2024. — № 4. — С. 160-172.
2. Базарова А. Н. Роль конфуцианства в развитии традиционного образования в Китае // Вестник БГУ. — 2010. — № 8. — С. 169-172.
3. Морозова Н. Н. Техники когнитивной психотерапии как средство преодоления негативных переживаний студентов / Н.Н. Морозова, С.И. Баляев, С.Н. Никишов, Б.Ф. Кевбрин // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. — 2019. — № 4 (48). — С. 454-463.
4. Сырина Т. А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку [Электронный ресурс] // Вестник ТГПУ. — 2016. — № 7 (172). — С. 81-85.
5. Корзенникова И. Н. К вопросу о формировании межкультурной коммуникативной компетенции [Электронный ресурс] // МНКО. — 2014. — № 5 (48). — С. 52-56.
6. Буренкова С. В. Применение принципов мультимодальности в современной лексикографии // Немецкая филология в Санкт-Петербургском государственном университете. — 2022. — № 24. — С. 32-48.
7. Кременецкая Л. С. Ошибки иностранных учащихся на уроках русского языка: классификация и технологии их исправления // Современное педагогическое образование. — 2021. — № 4. — С. 87-90.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ХЕЙТА КАК ВИДА КИБЕРБУЛЛИНГА

Е. М. Калинин

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, gremst@inbox.ru**

Научный руководитель: Кротова А. Г. к. филол. н., доцент

В статье представлены результаты эмпирического лингвистического исследования хейта как доминирующего вида кибербуллинга в интернет-дискурсе. Были сформулированы признаки хейта и предложена его классификация на лексико-тематические подгруппы. В статье представлена структура лингвистического анализа, приведён разбор слова «адаптивка». Работа может быть полезна для разработки инструментов цифровой гигиены и противодействия онлайн-насилию.

The article presents the results of an empirical linguistic study of hate speech as the dominant form of cyberbullying in online discourse. The study identifies key features of hate speech and proposes a classification into lexical-thematic subgroups. The paper also outlines the framework of the linguistic analysis and includes a detailed examination of the word "adaptivka". The article may be useful for developing digital hygiene tools and strategies to combat online violence.

Кибербуллинг как многогранный феномен интернет-коммуникации включает ряд специфических форм агрессивного онлайн-взаимодействия, среди которых особое место занимает хейт (онлайн-ненависть), являющийся наиболее распространённым видом кибербуллинга, исходя из наших наблюдений (81% случаев из 97 проанализированных примеров).

Следуя трактовке Килвингтона, хейт следует понимать как публичное выражение ненависти, включающее подстрекательство к актам насилия или дискриминации в отношении индивидов или групп на основании законодательно защищаемых характеристик (раса, этническая принадлежность, религия, гендер, сексуальная ориентация, инвалидность) [1]. Некоторые исследователи отмечают, что хейт — «это агрессия, которая может быть направлена исключительно на популярную личность (инфлюенсера, блогера, актёра, музыканта)» [2].

В то время как человека, занимающегося буллингом или кибербуллингом, называют буллером (обидчиком), человека, занимающегося хейтом, называют хейтером (ненавистником). В ходе исследования мы отметили, что хейтеры нередко прибегают к самоцензуре, чтобы обойти модерацию платформ.

Некоторые исследователи полагают, что на количество конфликтных ситуаций влияют отсутствие системы наказаний за киберагрессию, «некоторая свобода слова и невозможность видеть собеседника» [3].

По мнению исследователей, к признакам хейта относятся: 1) подстрекательство к насилию или актам дискриминации; 2) разжигание ненависти к отдельному человеку или группе лиц [1]; 3) публичное выражение неприязненного, негативного отношения к кому-либо; 4) необъективность и оскорбительный тон [4].

Найденные примеры проявления хейта мы распределили по тематическим лексическим подгруппам, а именно: 1) оскорбление внешности; 2) осуждение поведения; 3) обесценивание проблем; 4) оправдание нанесения обиды/боли/вреда жертве хейта; 5) разжигание ненависти по отношению к меньшинствам; 6) пожелания смерти.

В категорию «оскорбление внешности» вошли такие комментарии, в которых: 1) используются эвфемизмы («убежище»); 2) отражается

стигматизация женской гендерной самопрезентации («адаптивка», «я отказываюсь быть такой "девочкой"», «я отказываюсь быть таким "человеком"»); 3) используются выражения, высмеивающие вес («босс КФС/Бургер Кинга/Макдональдса»); 4) присутствуют сравнения с другими авторами интернет-контента в уничижительном ключе для одной из сторон.

Осуждение поведения проявляется через: 1) употребление слова «клоун» и соответствующих эмодзи; 2) прямые призывы к травле («почему так мало хейта?»); 3) насмешки над чувствительностью, личными границами и эмоциональной уязвимостью («какие мы нежные», «о нет, мои личные границы», «о нет, твои личные границы»); 4) осуждение проявления эмоций или жалоб («и сразу плакать», «плаки-плаки», «плак-плак»); 5) гендерно маркированную лексику, приписывающую стереотипные поведенческие паттерны (для женщин: «щовел(ь)», «щовел плачет», «щовэл пошутил», «агро (щовель)», «вумен», «вумен момент»; для мужчин: «мэн», «мэн момент», «мен выдал базу», «у менов все стабильно», «менище моментище», «стручку виднее», «корнишон обиделся»).

Обесценивание проблем реализуется через иронизацию над переживаниями, жизненным опытом и травмами жертвы («какие мы нежные», «о нет, мои личные границы», «бедняжка, чуть не умер», «как ты это пережил?»), часто пересекаясь с осуждением поведения («и сразу плакать», «плаки-плаки», «плак-плак»).

Нами был выявлен особый тип высказываний: «комментарии-зеркалки», служащих для насмешки и минимизации страданий («лежи и кайфуй», «король эстрогена», «в смысле ничего не мог сделать», «он (жертва — прим. автора) хоть извинился?», «не знал куда шел? Ещё и напился»).

Примеры группы «оправдание нанесения обиды/боли/вреда жертве хейта» выражаются через обесценивание эмоциональной реакции жертвы и «отщучивание» от чужих переживаний («не выкупил рофл», «душнила», «откройте окно душно»).

Разжигание ненависти по отношению к меньшинствам было определено нами в отдельную группу, т.к. обладает особой стилистической маркированностью («палитра», «палитра плачет», «ветеринары сказали, что шансов нет»).

Прямые пожелания смерти — это крайняя форма вербальной агрессии в рамках хейта, которая встречается не так часто («Пуškai уже словит передоз», «не знаю, кто это, но уже желаю ему см**ти» и «Может тебе убить себя?»).

Классифицировав найденные нами примеров, мы разработали процедуру анализа, в ходе которого обращали внимание на: 1) происхождение слова/словосочетания; 2) значение; 3) экспрессивно-стилистическую окраску; 4) функции в контексте. Разберем пример «адаптивка». 1. Происхождение сокращение словосочетания «адаптивное поведение» или «адаптивные предпочтения». Существует версия, что слово «адаптивка» появилось в лексиконе радикальных феминисток и ушло за его пределы уже как оскорбление для женщин. 2. Значение: изначально — предмет женского обихода, явление или процесс ухода за собой, женское поведение, что-то, что ориентировано на женщин для того, чтобы они подходили под патриархальное видение «идеальной женщины»; затем — женщина, пользующаяся всем ранее перечисленным. 3. Экспрессивно-стилистическая окраска: эмоциональная, экспрессивная, оценочная (отрицательная). 4. Функции в контексте: используется как уничижительное слово. Осуждение и высмеивание женщин, за их стремление выглядеть так, как от них того ожидают мужчины, за отрицание получаемого дискомфорта и даже вреда для здоровья (например, из-за ношения каблук).

Литература

1. Kilvington D. The virtual stages of hate: Using Goffman's work to conceptualise the motivations for online hate // Media, Culture & Society. – 2020. – Vol. 43, N 2. – P. 256–272.
2. Каменева В. А., Морозова И. С., Рабкина Н. В. Хейтинг как вид киберагрессии. Стереотипный образ хейтера в языковом сознании российских студентов // Вопросы психолингвистики – 2022. – № 2(52). – С. 132–144.
3. Бобр А. Д. Конфликтная личность в киберпространстве - речевой портрет интернет-агрессора. 2024 // Russian Linguistic Bulletin – 2024 – № 4 (52). – С. 1-6.
4. Щетинина А. В., Семёхина А. С. Хейт и ненависть как формы вражды в современной коммуникации: опыт портретирования лексемы и понятия // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2022. – Вып. 1 (219). – С. 33–42.

ПРОБЛЕМА ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА «ИНВЕКТИВА»

А. А. Киль

Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, kill.anuta@gmail.com

Научный руководитель: Мандрикова Г. М., д-р филол. н., зав.
кафедрой

Статья посвящена проблеме терминологической неопределенности в описании инвективной лексики в современной лингвистике. На материале работ ряда исследователей рассматриваются различные подходы к разграничению понятий «брань», «мат», «обценная лексика», «сквернословие», «инвектива» и др. Выделяются три методологические перспективы: семантическая, коммуникативно-прагматическая и стилистическая.

The article is devoted to the problem of terminological uncertainty in the description of invective vocabulary in modern linguistics. Based on the works of a number of searchers, various approaches to distinguishing between the concepts of "swearing," "mat," "obscene vocabulary," "filthy language," "invective," and others are examined. Three methodological perspectives are identified: semantic, communicative-pragmatic, and stylistic.

Современная лингвистика не располагает единым термином для обозначения сниженной непристойной лексики: параллельно употребляются *брань, мат, обценная лексика, сквернословие, инвектива, экспрессивно-эмоциональное просторечие*. Различия в дефинициях обусловлены тем, что исследователи опираются на разные критерии – семантические, коммуникативные, стилистические и социальные. Одним из ключевых элементов описания является **обценная триада**: названия гениталий и глагол совокупления. Эти единицы составляют устойчивое табуированное ядро, не имеющее нейтральных соответствий и маркированное культурным запретом. Однако непристойная и оскорбительная функция может реализовываться и за пределами обценных корней, поэтому терминологические разграничения требуют сопоставления разных научных позиций.

Ю. И. Левин формулирует одно из наиболее последовательных семантических определений. Он рассматривает «обценные выражения» как речевые сегменты, «содержащие хотя бы один обценный корень» [1]. Обценность, таким образом, определяется прежде всего значением слова и включённостью в традиционно табуированное ядро. При этом данный автор подчёркивает, что не всякая брань является обценной, и что использование обценных единиц возможно вне прямого

оскорбления [1]; соответственно, семантический признак взаимодействует у него с нарушением социальных и этических норм.

В. М. Мокиенко уточняет это разграничение: «термины бранная лексика и обсценная лексика понимаются как взаимно пересекающиеся, хотя и не полностью идентичные» [2]. Он выделяет разную степень табуированности: обсценная лексика имеет наиболее жёсткие нормативные ограничения, тогда как брань в целом менее маркирована. При этом важным признаком обеих групп выступает «эмоционально-экспрессивная реакция на неожиданные и неприятные события» [2], но эмоциональность сама по себе не определяет принадлежности выражения к обсценной зоне. Исследователь конструирует модель, опирающуюся на семантическое значение выражения и его социально-культурную маркированность.

И. П. Прекуп вводит религиозно-этический аспект описания инвективной лексики. Он объединяет брань, ругань, мат и нецензурную лексику под старославянским термином «сквернословие», подчёркивая, что оно «определяется в первую очередь критериями духовного порядка» [3]. Исследователь различает широкое понимание – любое высказывание, воспринимаемое как греховное, – и узкое, «общепринятое», соответствующее социальной непристойности [3]. Таким образом, Прекуп соотносит инвективность с духовно-нравственными и моральными нормами, уточняя мотивировочную базу социальной табуированности.

С. Н. Засыпкин дает определение инвективы, которое совмещает признаки табуированности и речевой агрессии: инвектива – «коммуникативный феномен, проявляющийся в агрессии... через употребление табуированных лексических единиц и узуально-неприемлемых грамматических форм» [4]. Для исследователя важны как лексическая специфика (табулированные выражения), так и коммуникативная направленность – оскорбление адресата. Инвектива при этом не сводится к конкретному набору слов: различные слои сниженной лексики могут выполнять инвективную функцию, но не являются её обязательным содержанием.

В. И. Жельвис определяет инвективу как социально обусловленный пласт словаря – «раздел общенационального словаря, который... не кодифицирован и даже категорически запрещён (табуирован), а... известен всем носителям языка в данной социальной (под)группе» [5]. Он выделяет широкое понимание (резкое выступление, обличение) и узкое – «безоговорочно табулируемую в определённых ареалах» лексику [5]. Культурная обусловленность – центральный элемент его модели: нормы пристойности и непристойности социально вариативны. В. И. Жельвис

сближает брань, ругань, сквернословие и матерщину, подчеркивая, что «обсценное слово – такое, что нарушает правила поведения на общественной сцене» [5].

В. И. Карасик рассматривает инвективу в системе языка социального статуса. Исследователь отмечает: «Инвектива противопоставлена демонстрации солидарности»; «Инвектива есть выражение речевой функции (нанесение оскорбления)» [6]. Он связывает инвективность с различиями «статусов типичных языковых личностей» [6] и показывает, что выбор оскорбительного слова зависит от социально-культурной принадлежности говорящего. Инвективность, таким образом, определяется не только лексическим составом, но и системой ценностей, коммуникативных намерений и статусных ролей говорящего.

Отличный пример принципиально иного подхода сформулирован в работах В. В. Химика. Он рассматривает непристойные выражения не как отдельную терминологическую категорию, а как часть общеэтнического субстандарта – «экспрессивно-эмоционального просторечия». В «Большом словаре русской разговорной экспрессивной речи» он выделяет последовательность разрядов непристойной лексики – от «собственно просторечных грубых и бранных экспрессивов» до «низкой маргинальной лексики» и далее до «нецензурных обсценизмов (русского мата)» [7]. Его классификация основана на стилистической сниженности, степени экспрессивности и социальной ориентации различных слоёв; при этом мат, брань, грубые физиологические номинации и эвфемистические образования включаются в единую систему субстандарта и не выделяются в отдельный класс «инвективной лексики».

Сопоставление приведённых концепций позволяет выделить три методологические перспективы анализа инвективной лексики:

1. Семантический подход (Ю. И. Левин, В. М. Мокиенко) – ориентирован на наличие обсценного корня и традиционную культурную табуированность слова.

2. Коммуникативно-прагматический подход (И. П. Прекуп, С. Н. Засыпкин, В. И. Жельвис, В. И. Карасик) – в центре речевая агрессия, нарушение моральной и социальной нормы, статусная и культурная обусловленность.

3. Стилистический эмоционально-экспрессивный подход (В. В. Химик) – выделяет субстандартную сниженность, экспрессивность и социальную маркированность как системообразующие признаки.

Различие исследовательских оснований объясняет отсутствие единой терминологии в современной лингвистике.

Совмещение семантических, прагматических и стилистических характеристик позволяет рассматривать сниженные экспрессивные единицы как многомерный языковой феномен, границы которого определяются сочетанием значения, коммуникативных намерений и социокультурных норм.

Литература:

1. Левин Ю. И. Избранные труды. Поэтика. Семиотика. – М.: Шк. «Языки рус. Культуры», 1998. – 822 с.
2. Мокиенко В.М. Русская бранная лексика: цензурное и нецензурное // Русистика. – 1994. – №1/2. – С. 50-73.
3. Прекуп И. П. О сквернословии в привычном и «достойном». – Москва: Никея, 2017. – 304 с.
4. Засыпкин С. Н. Инвектива // Дискурс-пи: научно-практический альманах. – 2010. – №1-2(9-10). – С. 352-353.
5. Жельвис В. И. Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира. – 2-е изд. – М.: «Ладомир», 2001. – 349 с.
6. Карасик В. И. Язык социального статуса. – М.: Ин-т языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ин-т, 1992. – 330 с.
7. Химик В. В. Большой словарь русской разговорной речи. – СПб.: Норинт, 2004. – 768 с.

ГЕНДЕРНО МАРКИРОВАННЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА: «МАМЕНЬКИН СЫНОК» И «СЫНОЧКА-КОРЗИНОЧКА»

М. М. Коренкова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, margorita.korenkova@mail.ru**

Научный руководитель: Кротова А. Г., к. филол. н., доцент

Данная статья посвящена сравнительно-сопоставительному анализу гендерно маркированных фразеологических единиц (ФЕ) современного русского языка «маменькин сынок» и «сыночка-корзиночка».

This article presents a comparative analysis of gender-marked phraseological units (PUs) in modern Russian—specifically, mamen'kin synok ("mama's boy") and synochka-korzinochka ("little basket boy").

В основе данной статьи лежит проблема различения в современном русском языке синонимичных фразеологических единиц *маменькин сынок* и *сыночка-корзиночка*. Объектом исследования является гендерный стереотип, репрезентированный в анализируемых устойчивых выражениях. В соответствии с этим цель нашей статьи: выявление оттенков значений, посредством которых различаются фразеологизмы *маменькин сынок* и *сыночка-корзиночка*.

Сравнительно-сопоставительный анализ проводится нами с опорой на данные, полученные в ходе лингвистического эксперимента, в котором приняли участие 44 респондента, студенты-филологи 1-2 курсов. Далее нами будет произведено сопоставление по следующим критериям: 1) значение фразеологизма; 2) тип ФЕ по классификации В.В. Виноградова и М.Н. Шанского; 3) наличие определённого гендерного стереотипа; 4) ситуации использования; 5) актуальность и типичность использования для русской культуры.

По мнению респондентов, *маменькин сынок* – это несамостоятельный, слабый, избалованный мужчина, который во всех жизненных аспектах зависит от своей матери; *сыночка-корзиночка* – это мужчина, во взрослом возрасте опирающийся на мнение матери, находится под её сильной опекой (мать и сын не прошли сепарацию). Большинство испытуемых (88%) была использована формулировка «мужчина, зависимый от матери», что свидетельствует о доминировании данного значения фразеологизмов и его совпадении у анализируемых нами единиц. Несмотря на выделенное сходство, в определениях обозначается степень «зависимости», что является смыслоразличительным компонентом. *Сыночка-корзиночка* относится к характеристике более молодого мужчины (до 30 лет), который сильно полагается на мать, но может принимать решения сам и имеет шанс на сепарацию. Устойчивым выражением *маменькин сынок* обозначается крайняя степень зависимости мужчины от своего родителя: он уже не способен на самостоятельную жизнь.

Для классификации анализируемых единиц нами был использован широкий подход, основанный на научных трудах В.В. Виноградова [1] и Н.М. Шанского [2]. ФЕ *маменькин сынок* была определена нами как фразеологическое сочетание. Данный тип характеризуется устойчивостью в языке, то есть сохранением структурных и грамматических особенностей. Имеет переносное значение с возможностью замещения одного из компонентов (*маменькин* в *папенькин*) без изменения значения, при этом второй компонент (*сынок*) сохраняет прямое значение, в сочетании приобретает стилистическую окраску. Единица *сыночка-корзиночка* относится к фразеологическим

сращениям, так как является неделимым, синтаксически неразложимым устойчивым сочетанием, общее значение которого зависит от значения составляющих его лексем. В структуре единицы данного типа невозможна перестановка компонентов, она отличается непроницаемостью, то есть, не допускает в свой состав дополнительных слов. В академических словарях этот фразеологизм ещё не отмечен, однако фиксируется в Национальном корпусе русского языка (НКРЯ) с конца 1990-х гг., особенно в художественной и публицистической речи. В исследованиях В.Н. Телии [3], Н.М. Шанского [2] и некоторых других лингвистов изучается такой способ образования фразеологических единиц, относящийся к языковой игре, как рифмовка. Он используется в тех случаях, когда нужно достичь комического эффекта или передать ироническое или критическое отношение. То есть, лексема «корзиночка» в анализируемой единице не несёт какого-либо смысла для понимания семантики фразеологизма, но служит для передачи социальной оценки.

В обеих единицах, согласно данным эксперимента, представлен антонимический стереотипному представлению о мужчине образ. Проанализированные фразеологизмы имеют больше общих характеристик, но отличаются стилистическими оттенками. В ФЕ *маменькин сынок* и *сыночка-корзиночка* отражён следующий ГС: мужчина должен быть самостоятельным, сильным, эмоционально устойчивым и независимым от материнской (и женской в целом) опеки, в противном смысле его нельзя назвать «настоящим» мужчиной. Отличительной чертой фразеологизма *сыночка-корзиночка* является его стилистическая окраска: эмоциональность и ироничность обеспечиваются с помощью морфемных особенностей первого компонента (экспрессивная семантика передаётся посредством суффикса -очк-), второй компонент в отдельности от ФЕ не несёт смысловой нагрузки, однако в самом выражении обеспечивает создание метафорического образа. Данная единица также связана с традиционными представлениями о маскулинности, в противопоставление которым акцент делается на инфантильности, изнеженности в образе мужчины, возникших в следствие гиперопеки со стороны матери.

По мнению испытуемых, применяться анализируемые единицы могут в следующих ситуациях: 1) когда речь идёт об избалованном, несамостоятельном молодом человеке; 2) при характеристике взрослого мужчины, находящегося в эмоциональной и бытовой зависимости от матери; 3) при описании человека, который зависит от родителей больше «положенного»; 4) упрёк в гиперопеке в сторону родителей (*не делай из него сыночку-корзиночку*).

Респондентами отмечается, что единица *сыночка-корзиночка* является синонимом к фразеологизму *маменькин сынок*, так как используется в разговорной речи с тем же значением и с той же целью.

Оба фразеологизма актуальны для современного российского общества и активно используются в речи. Согласно данным анкетирования, 79% участников часто слышат и используют ФЕ *сыночка-корзиночка*, 86% – ФЕ *маменькин сынок*. При этом часть респондентов отметила, что слышали использование фразеологизма *сыночка-корзиночка* от более молодого поколения, то есть, людей в возрасте до 40 лет.

Таким образом, гендерный стереотип, заложенный в данных ФЕ, несмотря на некоторые стилистические различия самих единиц, актуален для современной лингвокультуры и отражает общественную патриархальную установку на то, что мужчина должен сепарироваться от родителей и преодолевать жизненные трудности самостоятельно, не опираясь, в том числе, на мать и её мнение. В противном случае его поведение подвергается негативной оценке со стороны общества. Проанализированные единицы в современном русском языке употребляются как синонимы.

Литература:

1. Виноградов В. В., Избранные труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977. – 312 с.
2. Шанский Н. М., Фразеология современного русского языка: Учеб. пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература». – 4-е изд., испр. и доп. СПб.: Специальная литература, 1996 – 192 с.
3. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.

АВТОРСКАЯ СКАЗКА КАК ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ РЕСУРС В ОБУЧЕНИИ РКИ: НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗКИ Н. Д. ТЕЛЕШОВА «КРУПЕНИЧКА»

А. А. Кулагина

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, anastasia.17.10.2002.z@mail.ru**

Научный руководитель: Букаты Е. М., к. филол. н., доцент

В статье рассматривается использование авторской сказки, стилизованной под фольклор, как ресурса лингвострановедения на продвинутом этапе РКИ. На примере сказки Телешова «Крупеничка» демонстрируется методика анализа безэквивалентной лексики и культурных концептов для погружения в языковую картину мира. Предложена модель занятия, развивающая речевые навыки через социокультурное познание.

The article explores the use of a literary fairy tale stylized as folklore as a resource for linguocultural studies at the advanced level of Russian as a Foreign Language (RFL). Using Teleshov's tale «Krupenichka» as an example, it demonstrates a methodology for analyzing culture-specific vocabulary and cultural concepts to immerse students in the linguistic worldview. A lesson model is proposed that develops speech skills through sociocultural cognition.

Актуальность использования художественного текста в практике преподавания РКИ обусловлена его способностью моделировать естественную языковую среду и выступать проводником в мир иноязычной культуры. В отличие от учебных текстов, аутентичные художественные произведения предоставляют иностранным учащимся возможность не только расширить лексический запас и повысить общую грамотность, но и сформировать межкультурную компетенцию, понять специфику национального менталитета. Особый интерес в этом контексте представляют авторские сказки, сознательно опирающиеся на фольклорную традицию, так как они синтезируют в себе доступность фольклорного нарратива и художественную глубину литературного произведения. Сказка Н.Д. Телешова «Крупеничка» [1] является ярким примером такого текста, однако её дидактический потенциал в научной литературе до сих пор не был предметом специального рассмотрения.

Лингвострановедческий потенциал сказки «Крупеничка» заключается в её насыщенности единицами, обладающими национально-культурной спецификой. Эти единицы можно классифицировать по нескольким тематическим группам [2]:

- историзмы и архаизмы («воевода», «становище», «басурманская сторона»), отражающие эпоху Древней Руси и татаро-монгольского ига;

- фольклорные и мифологические понятия («одолень-трава», «Крупеничка»);
- наименования традиций и обычаев (праздник «Гречишницы»);
- лексика с культурно-обусловленной коннотацией («чужая сторона», «мóлодец», «лихо»).

Подобная лексика, будучи трудной для понимания иностранными учащимися, является ключом к пониманию культурных кодов и стереотипов массового сознания.

Для оптимизации процесса усвоения этих культурных маркеров был разработан специализированный лингвострановедческий словарь, структурированный в соответствии с моделью, предложенной О.К. Ансимовой [3]. Словарь разделен на четыре тематических блока: имена фольклорных персонажей; наименования праздников, обычаев и традиций; слова, обладающие национально-культурной спецификой; фразеологизмы и пословицы. Каждая словарная статья включает не только дефиницию, но и культурологический комментарий, пример из текста сказки, а также распространенные ассоциации, что позволяет учащимся сформировать многомерное представление о единице. Например, статья «Одолень-трава» поясняет, что это мифологическое растение-оберег, способное «одолеть» любые трудности, а в контексте сказки оно персонафицируется в образе волшебного помощника, что отражает архаичные верования в единство человека и природы.

Методическая работа с текстом строится по традиционной трехэтапной модели (предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы) [2], наполняясь конкретным содержанием, направленным на извлечение культурологической информации.

На предтекстовом этапе актуализируются фоновые знания учащихся о русских сказках, волшебных предметах и традициях, а также знакомство с биографией Н. Д. Телешева, что мотивирует к чтению и задает культурный контекст. Притекстовый этап предполагает детальное чтение текста по частям с системой вопросов, нацеленных не только на проверку понимания сюжета, но и на анализ культурных явлений («Почему родители не хотели отдавать Крупеничку на «чужую сторону?»», «Почему Варварушка превратилась именно в посох?»). Послетекстовый этап включает творческие и аналитические задания: сравнение песен о Крупеничке, написание письма от ее имени, формулирование «правил», вытекающих из сказки, и проведение кросс-культурных параллелей со сказками родной страны учащихся.

Важным методическим принципом является отказ от адаптации исходного текста. Несмотря на наличие устаревшей и диалектной лексики, именно ее сохранение обеспечивает аутентичность культурного

впечатления и позволяет учащимся со знанием русского языка на уровне В1 столкнуться с реальными лингвокультурными явлениями. Задача преподавателя – не упростить текст, а обеспечить его адекватное понимание с помощью разработанного словаря и системы комментариев, что в конечном итоге способствует достижению главной цели – не просто понять содержание, а увидеть за ним культурные смыслы и ценности русского народа: соборность, веру в чудо, жертвенность, поляризацию души, отношение к труду и хлебу [4].

Таким образом, авторская сказка Н.Д. Телешова «Крупеничка», обладая значительным культурологическим и дидактическим потенциалом, представляет собой ценный ресурс для лингвострановедческого подхода в обучении РКИ. Предложенная методика работы с текстом, центральным элементом которой является специально разработанный лингвострановедческий словарь, позволяет организовать системное погружение учащихся в культурный контекст. Это способствует не только расширению словарного запаса и развитию речевых навыков, но и формированию глубокого понимания русской национальной личности, ее ценностных ориентиров и специфики мировосприятия, что является одной из главных целей обучения русскому языку как иностранному.

Литература:

1. Телешов Н. Д. Крупеничка / Н. Д. Телешов. – Москва: Мелик-Пашаев, 2014. – 16 с.
2. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – СПб: Златоуст, 2015. – С.115-120.
3. Ансимова О. К. Лексикографическая интерпретация лингвокультурных единиц: модель словаря лингвокультурной грамотности (для изучающих русский язык как иностранный/неродной): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Томск, 2013. – 24 с.
4. Гриднева Н. А. Сказки в обучении русскому языку как иностранному: лингводидактический, социокультурный и воспитательный аспекты / Н. А. Гриднева // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2023. – № 1 (3). – С. 45-48 [Электронный ресурс]. – URL: <https://psy-teaching.ru/2023/02/03/н-а-гриднева-сказки-в-обучении-русско/> (дата обращения: 28.10.2025).

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЗООМОРФИЗМА «СЛОН» КАК ЕДИНИЦЫ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА)

Э. Лю

Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, evelinalyu04@mail.ru

Научный руководитель: Мандрикова Г. М., д-р филол. н.,
зав. кафедрой

В данной статье представлена попытка выявить ценностные и оценочные смыслы, заложенные автором художественного текста в зооморфизмах (на примере зооморфизма «слон»). Раскрываются основные теоретические положения природы зооморфизмов и их исследовательский потенциал в аспекте лингвистической аксиологии.

This article presents an attempt to identify the value and evaluation meanings embedded by the author of the literary text in zoomorphisms (on the example of the zoomorphism "elephant"). The main theoretical provisions of the nature of zoomorphisms and their research potential in the aspect of linguistic axiology are revealed.

С начала времён человек жил рука об руку с животными, которые стали частью его картины мира и представлением об объектах действительности. Люди сравнивали друг друга на основе повадок животных, их черт характера и образа жизни. Несмотря на то, что мир менялся, человек не переставал выражать своё отношение к миру и происходящим явлениям через зооморфизмы. Перенесение свойств человека на животных и сравнение людей с повадками животных породило некоторое количество терминов, которые стали использоваться учёными как синонимы. Например, «зоонимы», «зоосемизмы», «зооовокативы», «зооморфизмы» и т.д. Стоит отметить, что между этими понятиями есть некоторые различия, поэтому в работе мы считаем целесообразным использовать термин «зооморфизм».

Зооморфизм – это «метафорические характеристики лица, образованные на базе названий животных», они образуют одну из групп эмоционально-экспрессивной лексики и «отражают национально-культурное представление о животных, которое складывается не без влияния фольклора и литературы» [1].

Отметим, что в современном словоупотреблении зооморфизмы не утратили своей важности и при этом некоторые из них приобрели необычные для русской культуры значения. Исследование данных

языковых единиц с целью поиска несвойственных русской лингвокультуре коннотаций делает нашу работу актуальной.

Зооморфизмы представляют собой коммуникативный инструмент, позволяющим людям не только выражать свои чувства и эмоции, но и характеризовать и оценивать окружающий мир и его объекты. Исходя из этого, многие исследователи стали выделять два подхода к определению природы зооморфизмов. Существует «две тенденции, которые проявляются и в современных культурных практиках, – это антропоморфизм (наделение человеческими свойствами животных) и зооморфизм (наделение людей свойствами животных)» [2]. Например, «Хитрая такая, **лиса** с высшим образованием...» и «*Вот на моего говорят и то и се, и линии партии он противодействует, и на власть, как **пес** бешеный, бросается*» [3]. Две названные тенденции отличаются между собой тем, что в первом случае человек уподобляет мир самому себе, а во втором – человека интересует другая точка зрения на привычный ему мир. Из-за разнобразия группы зооморфизмов, многие лингвисты предпринимали попытки к созданию их классификации. Одни исследователи выстраивали общую типологию, другие – узкую (указание на внешние или внутренние свойства).

В нашей работе мы решили использовать общую классификацию К. К. Тона, которая отражает зооморфные свойства и антропоморфные особенности (см. Рис. 1).



Рис. 1. Классификация зооморфизмов (по К.К. Тону) [4]

Стоит отметить, что типология К. К. Тона достаточно универсальна, и это позволяет лучше охарактеризовать зооморфизмы, которые имеют несвойственные русской лингвокультуре коннотации. Как уже было сказано, зооморфизмы не только описывают характер объектов и явлений, но также выражают эмоции и чувства говорящего. Благодаря тому, что данные единицы выполняют эмотивную функцию, их можно отнести к одной из групп эмоционально-оценочной лексики. Исходя из этого, мы считаем, что зооморфизмы имеют серьёзный

исследовательский потенциал в аспекте лингвоаксиологии. Ценность и оценка – важные атрибуты лингвистической аксиологии. Употребление зооморфизмов в несвойственных им коннотациях для русской культуры рождает интересные ценностные смыслы, а оценка приобретает иную форму представления об объектах окружающей действительности.

Для того чтобы дать характеристику зооморфизму *слон* как единицы эмоционально-экспрессивной лексики и описать его потенциал через компоненты лингвоаксиологии, мы считаем целесообразным провести анализ художественного текста на основе специально разработанной процедуры.

Цель анализа заключается в следующем:

а) объяснить использование зооморфизма в художественном тексте, опираясь на типологию эмоционально-экспрессивной лексики;

б) описать ценностные и оценочные смыслы, заложенные автором в зооморфную единицу.

Для достижения заявленной цели предлагается следующая процедура анализа:

1. Рассмотреть контекст, предположительно содержащий зооморфизм, образованный с помощью метафорического переноса человеческих качеств на животных или зооморфных свойств на человека, и выделить единицу анализа.

2. Определить, к какой группе зооморфизмов относится данная единица.

3. Охарактеризовать зооморфизмы как класс эмоционально-экспрессивной лексики, опираясь на контекст.

4. Выявить ценностный и оценочный смыслы, заложенные автором в данную языковую единицу.

5. Сделать вывод по проведённому анализу.

«Пусть и он знаменитого капитана послушает... Ага, послушает! Если бы! Вот никуда от Кольки не денешься! Маленький, а настырный, как слон! Но с родителями не поспоришь – пришлось брать...» (В.В. Лебедев «Приключения капитана Селёдкина» 2015) [3].

1. Выделенная в тексте единица *слон* является зооморфизмом, так как представляет собой метафорический перенос человеческих качеств на животного. Мы предлагаем рассматривать эту единицу как наделение животного человеческими чертами характера.

2. Зооморфизм *слон* в данном контексте используется говорящим с целью описать характер героя, который (в его представлении) имеет сходство с повадками животного. В зооморфную единицу субъект речи вкладывает качество, обычно свойственное человеку: «настырный». Мы предполагаем, что говорящий имел в виду то, что у ребёнка сложный

характер (в силу возраста), с которым трудно совладать. Такая реакция обусловлена тем, что у говорящего уже был опыт общения с Колькой, который оставил не самые приятные воспоминания: *«Вот никуда от Кольки не денешься!»*. По классификации К. К. Тона, данная характеристика зооморфизма относит его к группе морально-эстетических качеств.

3. Зооморфизм **слон** является нейтрально окрашенным словом, однако в данном контексте приобретает эмоционально-оценочную окраску. Мы считаем, что оно входит в группу эмоционально-оценочной лексики, так как говорящий выражает свою субъективную оценку качеств человека, вызывающее у него определённые чувства и эмоции. Исходя из сводной классификации, эта единица относится к группе слов, в значении которых выражаются чувства и лексическая оценка объекта с точки зрения говорящего.

4. Мы предлагаем рассмотрение оценочного и ценностного смысла в контексте по классификации Ю. А. Фоминой [5]. Во-первых, зооморфизм **слон** имеет отрицательную трактовку, так как говорящий неодобрительно относится к поведению Кольки, что можно понять из контекста: *«Ага, послушает! Если бы!»*. Использование утвердительной частицы и глагола, допускающего некую ситуацию, усиливает отношение говорящего, который убеждён в упрямстве героя. Во-вторых, зооморфизм «окрашивается» описанием качеств и действий говорящего, который должен поступить определённым образом из-за сложившихся обстоятельств: *«Маленький», «Но с родителями не поспоришь – пришлось брать...»*. В-третьих, в зооморфизме **слон** выражается оценочный оттенок, который представлен в частооценочных словах, описывающих объект: *«Маленький, а настырный»*. Говорящий выражает свои ощущения относительно объекта речи (сенсорная оценка), которые вкладываются им в зооморфизм **слон** и понимаются благодаря контексту.

5. Зооморфизм **слон** представляет собой метафорический перенос человеческих качеств на животного и относится к зооморфной группе морально-эстетических качеств человека. Зооморфизм **слон**, являющийся в русской культуре вполне положительным образом и характеризующийся такими чертами, как спокойствие, уравновешенность или неуклюжесть, в данном контексте наделяется иными качествами: настырность и упрямство. Отрицательная коннотация в предложенном контексте является несвойственной русской лингвокультуре, характеризуя личную (субъективную) оценку конкретного человека.

Таким образом, благодаря проведённому анализу, мы смогли охарактеризовать зооморфную единицу, описать её аксиологический

потенциал и объяснить особенности ее использования в художественном тексте, опираясь на типологию эмоционально-экспрессивной лексики.

Литература:

1. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов / Т. В. Матвеева. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. — 562 с. — (Словари). — ISBN 978-5-222-17060-1. — Текст: непосредственный.
2. Болгова Е. В. Образ человека в зооморфной картине мира: языковые проявления антропоморфизма vs зооморфизма // Человек. Культура. Образование. — 2021. — № 2 (40). — С. 59–72.
3. Национальный корпус русского языка: официальный сайт. — 2025. — URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 10.11.2025).
4. Тон К. К. Системно-структурная организация зооморфизмов русского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Воронеж: ВГПУ, 1996. — 18 с.
5. Фомина Ю. А. Аспекты изучения языковой оценки // Вестник ЧелГУ. — 2007. — № 20. — С. 154–160.

ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ: ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ

А. Е. Мукажанова, Е. М. Дубровская

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, alinam03@bk.ru**

Научный руководитель: Дубровская Е. М., к. филол. н., доцент

Статья посвящается исследованию вопроса статуса потенциальных фразеологических единиц. В работе проводится тщательное изучение фразеологизмов и потенциальных фразеологических единиц для выявления признаков, необходимых для перехода потенциальных фразеологических единиц в словарные фразеологизмы. Также в статью включены несколько примеров потенциальных фразеологизмов и примеры их употребления.

The article is devoted to the study of the status of potential phraseological units. The work provides a thorough examination of phraseological units and potential phraseological units in order to identify the features necessary for the transition of potential phraseological units into dictionary phraseological units. The article also includes several examples of potential phraseological units and examples of their usage.

Фразеологизмы стали интересным объектом для исследований к концу XVII в., когда М. В. Ломоносов обратил внимание на устойчивые

словосочетания. Ученый называл фразеологизмы «фразесами», «идиотизмами». В 40-х гг. XX в. Появилась уже самостоятельная лингвистическая дисциплина – фразеология. Множество русских языковедов и лингвистов посвящали свои письменные работы фразеологизмам и каждый внес вклад в область фразеологии. Отцом фразеологии можно считать академика В.В. Виноградова. В своей работе «Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины» он предложил классификацию фразеологических единиц, которая сейчас считается традиционной, и методы исследования. Также он является и тем, кто ввел термин «фразеологическая единица» [1].

Статус потенциальных фразеологических единиц актуален тем, что сейчас время наполнено социальными и культурными событиями, которые находят свое отражения во фразеологии. Пандемия, скачок развития искусственного интеллекта, активность интернет-коммуникации – все это благоприятные сферы для рождения потенциальных фразеологизмов.

Сама по себе идея потенциальности фразеологических единиц появилась в 1821 г. с помощью В. Фон Гумбольдта. Затем эту идею подхватили и русские лингвисты. С.Г. Гаврин, А.В. Жуков, В.П. Жуков, А.В. Кунин внесли свой вклад в изучение потенциальных фразеологических единиц, к ним так же относится и В.В. Цицкун. А.В. Кунин считал потенциальные фразеологизмы стадией для будущей фразеологической единицы, в которой единица обретает устойчивость в употреблении [2]. Того же мнения и А.В. Жуков, который считал потенциальность фразеологических единиц «первым условным этапом фразеологизации», а запись и наличие в словаре – «заключительным аккордом» [3]. С.Г. Гаврин в свою очередь был уверенным в том, что многие фразеологизмы появились благодаря потенциальным фразеологическим единицам [4].

Одной из проблем в изучении потенциальных фразеологических единиц является дифференциация таких единиц от, например, фразеологических фантомов. Фразеологические фантомы – это сочетания слов, которые имеют признаки фразеологизма, но на деле фразеологизмами не являющиеся. Потенциальные фразеологизмы имеют перспективу в будущем стать кодифицированными фразеологизмами, а фразеофантомы – нет. Термин фразеологическим фантомам дал А.В. Жуков.

Однако трудность потенциальных фразеологических единиц заключается не только в этом, но и в их будущей судьбе. Какие-то потенциальные единицы приживутся в обществе и войдут в состав словарей, а какие-то забудутся через несколько лет. При этом

потенциальный фразеологизм может обладать всеми признаками кодифицированного фразеологизма, но по каким-то причинам его воспроизводимость в речи, художественной литературе, публицистике, СМИ останется низкой. Для решения данных проблем необходимо составить процедуру анализа, чтобы определить какие потенциальные фразеологизмы имеют больше шансов в будущем стать реальными фразеологизмами, и чтобы отличить их от других схожих единиц, таких как фразеофантомы, окказиональные фразеологизмы.

Если вспомнить характерные для фразеологизмов признаки, то можно сказать, что эти же признаки есть и у потенциальных фразеологизмов: семантическая целостность значения, образность, экспрессивность. Однако есть признаки, из-за которых потенциальные фразеологизмы остаются потенциальными – это редкость в употреблении, привязанность к контексту и наличие автора в лице носителя языка. И, как утверждает В.В. Цицкун, чтобы потенциальные фразеологические единицы перестали таковыми быть, им нужно «освободиться от присущих им строго индивидуальных признаков», сохранив при этом признаки кодифицированных фразеологизмов. В.В. Цицкун и сама приводит несколько примеров потенциальных фразеологизмов: «*освоить деньги*» в значении «украсть», «*с дивана не согнать*» – «невозможно заставить работать» [5].

Из реальных и личных наблюдений хочется привести собственные примеры современных выражений, которые имеют потенциал к фразеологизации: «*моя римская империя*» (в значении «предмет, идея, мысль постоянного размышления, воспоминания»), «*словить вайб*» (в значении «почувствовать атмосферу, настроение, уловить энергетику чего-либо, кого-либо»), «*закрыть геиштальт*» (в значении «завершить какое-либо дело, поставить точку в отношениях или ситуации, чтобы обрести внутреннее спокойствие»). Данные выражения имеют признаки фразеологических единиц, что можно обнаружить в контекстах использования. Например, «Эта книга – *моя римская империя!* (ну и фильм тоже). Кто не знает – лучший роман этой вселенной, «Гордость и предубеждение», и фильм 2005 года» (описание короткого видео из Дзена, Guryanovanastya). «Когда *словили вайб* с учителем, но он почему-то резко вспомнил то, что он учитель» (пост из вертикального видео, Нору, 09.11). «*Закрываю детские геиштальты* день 1: дорогие конфеты» (пост из вертикального видео, elize_folt, 24.07).

Современная коммуникация – плодородное поле для рождения потенциальных фразеологизмов. Уже сейчас можно найти потенциальные фразеологизмы, которых от фразеологических единиц отделяет лишь редкость употребления и отсутствие в словарях.

Литература

1. *Виноградов В.В.* Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М.: Наука, 1977. – С. 312
2. *Кунин А.В.* Курс фразеологии современного английского языка : учеб. для ин-тов и фак. иностр. языков / А.В. Кунин. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. шк.; Дубна : Изд. центр «Феникс», 1996. – 381 с.
3. *Жуков А.В.* Фразеологические фантомы в русском языке // Вестник Новгородского государственного университета. – 2009. – №51. – С. 57-60.
4. *Гаврин С.Г.* Заметки по теории фразеологии / С.Г. Гаврин // Проблемы устойчивости и вариантности фразеологических единиц. – Тула, 1972. – С. 127-142.
5. *Цицкун В.В.* К вопросу о потенциальных фразеологических единицах // Языкознание. – 2019. – №2. – С. 45-51.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АЛЬТЕРНАТИВНОГО ВОПРОСА В ОБУЧЕНИИ РКИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

А. С. Мухутдинова

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, anamuhutdinova@yandex.ru

Научный руководитель: Карпова Е. В., к. филол. н., доцент

В данной работе рассматривается альтернативный вопрос как значимый компонент интеррогативной компетенции в рамках обучения русскому языку как иностранному студентов-медиков. Проанализировано место альтернативного вопроса в классификации вопросительных предложений и его функции в медицинском дискурсе. Обоснована необходимость формирования у студентов навыков построения альтернативных вопросов для эффективной коммуникации врача и пациента.

In this work examine the alternative question as a significant component of interrogative competence within teaching Russian as a foreign language to medical students. The place of the alternative question in the classification system of interrogative sentences and its specific functions in medical discourse was analyzed. The necessity of forming students' skills in constructing alternative questions for effective communication between the doctor and the patient was substantiated.

Формирование профессиональной коммуникативной компетенции у иностранных студентов-медиков, изучающих русский язык, предполагает овладение различными средствами выражения категории интеррогативности, необходимых для эффективного общения в ситуации

«врач – пациент». Обращение к объекту исследования объясняется несколькими причинами. Прежде всего, категория вопросительности остается важным объектом изучения и средством обучения, в том числе русскому как иностранному. Кроме того, вопрос, как важнейший инструмент коммуникации врача и пациента, выполняет комплекс специфических для медицинского дискурса функций. Он служит не просто для получения информации, а для структурирования диалога (в соответствии с клиническими алгоритмами), установления контакта с пациентом и проведения диагностики.

Под **категорией интеррогативности** понимается функционально-семантическая категория, объединяющая языковые средства, предназначенные для запроса информации [1]. Очевидно, что вопрос во всем разнообразии его типов представляет собой ядро данной категории. Изучением интеррогативности занимались такие лингвисты, как А.В. Логинов, С.А. Матвеева, Н.Ю. Шведова, И.П. Святогор и др. Применительно к практике преподавания РКИ она исследуется в трудах В.Г. Костомарова, Т.И. Павловой и других методистов.

Среди разнообразия типов вопросов альтернативный вопрос занимает особое место в пособиях для изучения русского как иностранного. Однако, несмотря на его практическую значимость в клинической практике, методика обучения иностранных студентов-медиков конструкции и уместному использованию альтернативных вопросов требует более глубокой разработки и интеграции в учебный процесс. Проблема заключается в необходимости перехода от простого ознакомления с грамматической моделью альтернативного вопроса к формированию устойчивого навыка его применения в реальных профессиональных ситуациях.

В лингвистике существует множество подходов к классификации вопросительных предложений, что свидетельствует о сложности и многоаспектности категории интеррогативности. В.В. Виноградов разделяет все вопросительные предложения на 1) собственно вопросительные, 2) риторические, 3) вопросительно-побудительные [2]. Н.Ю. Шведова в системе вопросительных предложений выделяет функционально-семантические типы, объединяемые на основе первичных и вторичных функций этих предложений [3]. В своих первичных функциях вопрос направлен на поиск информации, во вторичных функциях он направлен на передачу этой информации. Анализируя различные классификации, мы пришли к выводу, что выделяются такие основания для классификации вопросов, как содержание, характер вопроса и тип ответа, цель постановки, осведомленность говорящего. В традиционной классификации,

основанной на ожидаемом ответе, устойчиво выделяются следующие типы: предложения, требующие ответа-подтверждения или ответа-отрицания и предложения, требующие не односложного ответа. А.А. Стрельцов [4] помимо традиционных видов вопросов выделяет такой вид вопроса как **альтернативный вопрос**.

Альтернативный вопрос характеризуется наличием союза «или» и предлагает адресату выбор между двумя или более альтернативами. В медицинском дискурсе альтернативный вопрос выполняет ряд специфических и важнейших функций, преимущество которых становится особенно очевидно при сопоставлении с другими типами вопросов.

На примерах из пособия «Диалог врача с больным» разберем два вида вопросов. Врач собирает анамнез больного, который жалуется на боль в руке. Пособие включает в себя два вида вопроса, которые может задать врач: *Куда иррадирует боль? Боль иррадирует в правую или левую руку?* [5]. Таким образом, пособие наглядно демонстрирует какой вид вопроса является более точным для постановки верного ответа. Первый вопрос – специальный, может вызвать у пациента затруднения в формулировках, спровоцировать рассказ, уводящий от темы. Второй вопрос – альтернативный, конкретизирует вопрос и ограничивает поле ответа, не вызывая затруднений у пациента.

На этих примерах наглядно видно функции альтернативного вопроса. Во-первых, **диагностическая функция**: вопрос позволяет целенаправленно сузить поле диагностического поиска, последовательно исключая возможные симптомы или состояния: *Одышка возникает в покое или при нагрузке?* [5]. Во-вторых, **структурирующая функция**: он организует беседу с пациентом, делая ее более четкой и последовательной, предотвращая расплывчатые и многословные ответы. В-третьих, **уточняющая функция**: с его помощью врач может конкретизировать полученные ранее сведения, проверяя свои гипотезы: *Вы сказали, что плохо спите. Это трудности с засыпанием или с поддержанием сна?* [5]. Представляется очевидным, что использование альтернативного вопроса облегчает пациенту процесс коммуникации, помогая точнее сформулировать свои ощущения.

Как показал анализ, существующие пособия по РКИ для медиков часто ограничиваются представлением альтернативного вопроса на грамматическом уровне, не раскрывая его полного функционального потенциала в клиническом общении. Альтернативный вопрос стоит рассматривать как ключевой элемент профессиональной коммуникации врача, его функциональный потенциал определяет актуальность внедрения в курс РКИ для медиков. Целенаправленное и системное

обучение иностранных студентов-медиков использованию альтернативных вопросов позволит существенно повысить эффективность формирования их профессиональной коммуникативной компетенции на русском языке.

Литература:

1. Логинов А. В. Лексические средства выражения семантики интеррогативности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012б. – № 6(17). – С. 82–85.
2. Грамматика русского языка / гл. ред. В.В. Виноградов. – В 2 т. – Т. 2: Синтаксис. – М.: АН СССР, 1960. – С. 356–364.
3. Русская грамматика / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Наука, 1980. – Т. 2. – 709 с.
4. Стрельцов А. А. О типах вопросительных предложений // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2016. – № 3. – С. 38–51.
5. Дьякова В. Н. Диалог врача с больным: учебное пособие / В.Н. Дьякова. – 6-е изд. – СПб.: Златоуст, 2014. – 228 с. – ISBN 978-5-86547-759-4. // Лань: электронно-библиотечная система [Электронный ресурс]. – URL: <https://e.lanbook.com/book/81527> (дата обращения: 21.11.2025).

ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ: К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ КУЛЬТУРНО ЗНАЧИМЫХ ЕДИНИЦ ЯЗЫКА

П. В. Пилина

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, pilina01@inbox.ru**

Научный руководитель: Русанова С. В., к. филол. н., доцент

Исследование посвящено рассмотрению существующих приёмов формирования историко-лингвистической компетенции иностранных студентов. Для изучения культурно значимой лексики важным признается комплексный подход.

The study focuses on the existing methods of developing the historical and linguistic competence of foreign students. A comprehensive approach is recognized as important for studying culturally significant vocabulary.

Специалист в сфере русского языка как иностранного должен обладать множеством компетенций, которые включают как языковые, так и историко-культурологические знания, умения и навыки. Историко-лингвистическая компетенция относится к тому виду компетенций, где пересекаются важнейшие компоненты овладения иностранным языком, а именно: язык, история и культура.

И.И. Халеева, исследующая вторичную языковую личность, подчеркивает, что методика преподавания иностранного языка должна осуществляться в рамках соотношения «язык/культура I – язык/культура II» [1]. Такое соотношение позволяет постепенно исключить чуждость изучаемого иностранного языка, а это в свою очередь обеспечивает наиболее приближенное к носителю понимание языка.

Вопрос о формировании историко-лингвистической компетенции у иностранных студентов, выбравших для изучения направление «Русский язык как иностранный» (далее РКИ), на сегодняшний день решается, в основном, введением в программу обучения ряда историко-лингвистических и лингвокультурологических дисциплин. Однако остаётся открытым вопрос об успешности освоения такого материала. Основная сложность, с которой могут столкнуться иностранные студенты в изучении подобного материала – недостаточная представленность историко-лингвистической информации в учебных пособиях.

Кроме того, следует иметь в виду, что направление «Методика преподавания русского языка как иностранного» на сегодняшний день представлено исключительно в магистратуре, то есть на освоение всего учебного курса у иностранных студентов уходит два года. Такой короткий срок не всегда делает возможным введение в учебный план историко-лингвистических дисциплин, которые являются для иностранных студентов-русистов, выбравших направление РКИ, единственной возможностью ознакомиться с историей языковых явлений.

Закономерно, что в условиях отсутствия цикла историко-лингвистических дисциплин, необходимым становится поиск приемов включения такого материала в курс современного русского языка.

Многие исследователи-методисты признают эту проблему и предлагают альтернативные варианты освоения историко-культурного материала, связанного с языком.

Так, А.Ю. Саркисова пишет о роли исторического комментария. Исследователь считает, что исторический комментарий способен разрешить затруднения, возникающие при изучении «несистемных

языковых явлений» [2]. Исторический комментарий в этом случае позволяет иностранным студентам понять, что любое явление, выбивающееся из системы, в определенный исторический период являлось частью той системы. При этом историческое комментирование предлагается использовать на всех уровнях системы языка.

О.Ю. Николенко также говорит о важности исторического комментирования и предлагает исследовать непосредственно тексты разных эпох. Тексты, в которых функционируют элементы «исходной структуры языка» [3], способны показать иностранному студенту больше, чем таблицы с исключениями, по мнению автора.

Особый интерес представляет изучение иностранными студентами отдельных лексических групп. Существует множество исследований, посвященных лексико-тематическим группам русского языка. Однако значительно меньше работ, которые фокусируются на освоении культурно значимого лексического пласта, важность которого подтверждается методистами. Так, О.Н. Николенко пишет о необходимости рассмотрения «хронологических пластов лексики» посредством обращения к справочным материалам и словарям, а также аутентичным текстам [3]. О.А. Лебедева, исследующая формирование историко-лингвистической компетенции, также предлагает работать со специализированными словарями, такими, например, как «Комплексный учебный словарь: Лексическая основа русского языка» под редакцией В.В. Морковкина» [4].

Особое место среди культурно значимой лексики занимают славянизмы (старославянизмы), обладающие огромным функциональным потенциалом. На протяжении многовековой истории русского литературного языка славянизмы обретали новые функции и проникали в различные жанры и дискурсы, обретая большое культурное и историческое значение. Изучение данной группы слов требует, на наш взгляд, комплексного подхода, включающего в себя и историко-лингвистическое комментирование, и работу с аутентичными текстами, и обращение в справочной литературе.

Литература:

1. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность: сб. статей – Москва: Институт русского языка РАН, 1995. – С. 277 – 285.
2. Саркисова А.Ю. О месте историко-лингвистического комментария в обучении русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] // Вестник ТГПУ. – № 2. – 2017. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o->

meste-istoriko-lingvisticheskogo-kommentariya-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu (дата обращения: 20.11.2025).

3. Николенко О. Ю. История русского языка и история русской культуры для студентов-инофонов [Электронный ресурс] // Вестник ЧелГУ. – №27. – 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-russkogo-yazyka-i-istoriya-russkoy-kultury-dlya-studentov-inofonov> (дата обращения: 28.11.2025).

4. Лебедева О. А. Методические принципы формирования чувства языка у иностранных студентов-филологов при изучении дисциплин историко-лингвистического цикла [Электронный ресурс] // Вестн. Том. гос. ун-та. – № 322. – 2009. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-printsipy-formirovaniya-chuvstva-yazyka-u-inostrannyh-studentov-filologov-pri-izuchenii-distiplin-istoriko> (дата обращения: 29.11.2025).

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛАОССКОГО ЯЗЫКА (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ)

Пхомматян Тхиннакон, Г. Г. Шилова

**Новосибирское высшее военное командное
ордена Жукова училище,**

г. Новосибирск, kristina.braininger@yandex.ru

**Научный руководитель: Шилова Г. Г., ст.преп. кафедры русского
языка НВВКУ**

Статья представляет комплексный анализ особенностей лаосского языка, включая описание его фонетической и грамматической систем, классификацию частей речи и их роль в коммуникации.

The article provides a comprehensive analysis of the features of the Lao language, including a description of its phonetic and grammatical systems, the classification of parts of speech, and their role in communication.

Лаос – единственная страна в Юго-Восточной Азии, не имеющая выхода к морю. Почти три четверти территории Лаоса занимают горы и лесистые холмы, слишком крутые для проживания. Путешествовать по этой местности сложно.

Река Меконг – это транспортный путь для грузов и пассажиров, источник электроэнергии на плотинах, источник воды для сельскохозяйственных культур и место обитания рыбы, которая является важной частью рациона лаосцев.

Большая часть населения страны проживает вдоль реки, которая простиается более чем на 4180 километров от Китая через Лаос до океана на юге Вьетнама.

Люди живут в нижнем течении реки Меконг уже не менее 10 000 лет. Первые поселенцы были родственниками кхмеров, которые до сих пор живут в Камбодже. В 1353 году лаосский принц по имени Фа Нгум вернулся в страну и провозгласил себя королём нового государства под названием Лансанг, «Королевство миллиона слонов» [1].

В 1779 году большая часть Лаоса была захвачена сиамцами (сейчас Сиам известен как Таиланд). Французские колонисты взяли под свой контроль и вынудили сиамцев покинуть западную часть реки Меконг в 1893 году, после чего страна была воссоединена и названа французами Лаосом.

Франция сохраняла контроль над Лаосом до 1945 года, когда на короткий период власть перешла к японцам. В 1953 году французы добились полной независимости Лаоса, и в конечном итоге французские компании были вытеснены.

Национальный язык в Лаосе – лаосский. Лаосский язык входит в языковую семью тай-кадай. На нём говорят 3 миллиона человек в Лаосе и северо-восточной части Таиланда. На лаосском языке также говорят в Австралии, Камбодже, Канаде, Франции, Таиланде и США. Общая численность лаоязычного населения во всех странах оценивается в 3,2 миллиона человек [1].

Лаосский язык имеет несколько региональных диалектов, включая вьентьянский (стандартный), луангпхабангский и южнолаосский. Каждый диалект обладает уникальными особенностями в плане лексики, произношения и даже некоторых грамматических структур.

Один из самых распространённых вопросов о лаосском языке – его сходство с тайским. Действительно, лаосский и тайский языки тесно связаны, и некоторые лингвисты считают их диалектами одного и того же языка. Они во многом схожи в лексике и грамматике, но различаются тоном, алфавитом и некоторыми особенностями произношения. Лаосский особенно близок к исанскому языку, на котором говорят на северо-востоке Таиланда.

Лаосский язык является корневым, как китайский или вьетнамский.

Лаосское письмо, произошедшее от кхмерского алфавита, состоит из 33 согласных и 28 гласных. Письменность ведётся слева направо без пробелов между словами, что может быть сложным для начинающих. Алфавит абугида означает, что каждому согласному соответствует свой гласный звук.

Тональная система лаосского языка – одна из его отличительных особенностей. Шесть тонов – средний, низкий, высокий, восходящий, высокий нисходящий и низкий нисходящий – могут полностью изменить значение слова. Например, «та» может означать «прийти», «собака», «лошадь» или «призрак» в зависимости от используемого тона.

В лаосском языке десять гласных фонем, то есть звуков, которые определяют значение слов. Большинство гласных могут быть краткими или долгими.

В лаосском языке не используется словоизменения для обозначения грамматических отношений, таких как падеж, род, число или время. Синтаксическая функция слов определяется порядком слов и различными частицами, следующими за существительными и глаголами, а не склонениями, как в индоевропейских языках. Частицы выполняют функции показателей подлежащего, эквивалентов предлогов.

Существительные не имеют признаков числа, рода и падежа.

В лаосском языке используется система классификаторов, которые следуют за числительным и предшествуют существительному. Например, *saang saam tua* «слон трёхтелый», что означает «три слона». Существуют отдельные классификаторы для разных классов людей, предметов разной формы и назначения, одежды, продуктов питания, животных и т. д.

Владение выражается сопоставлением объекта владения с обладателем или с помощью частицы.

В лаосском языке сложная система местоимений. Выбор местоимений в любой ситуации определяется полом, возрастом, социальным положением и отношением говорящего к адресату. В разных ситуациях используются разные местоимения.

Первое лицо

Лаосские местоимения для обозначения «я» различаются для мужчин и женщин. Однако в личном общении эти формальные местоимения часто опускаются или вместо них используются обозначения родства, такие как «тётя», «дядя», «младший/старший брат» или имена.

Второе лицо

В зависимости от ситуации и того, кто с кем говорит, используются разные местоимения второго лица:

Таблица 1– «Использование местоимений второго лица»

Взрослые	Дети
– в вежливом разговоре с незнакомыми и знакомыми людьми	– при обращении к взрослому
– при проявлении почтения в разговоре с вышестоящим	– при обращении к старшему брату или сестре
– в разговоре между близкими друзьями одного пола	
– при разговоре с ребёнком	
– в неформальном разговоре с друзьями и членами семьи	

Третье лицо

В местоимениях третьего лица выбор меньше, и их выбор определяется следующим:

- при упоминании низших, нечеловеческих существ или для выражения гнева;
- при вежливом обращении к кому-либо;
- при выражении почтения к высшим;
- при упоминании особ королевской крови.

Глаголы не склоняются по лицам, числам, времени, виду и наклонению. Эти функции определяются контекстом, наречиями и выражениями времени.

В лаосском языке существует три основных класса частиц, которые стоят в конце предложений.

Частицы вежливости выражают почтение к адресату. В лаосском языке требуется, чтобы показатель вежливости находился в конце каждой фразы. Показатели вежливости различаются в зависимости от пола говорящего.

Частицы настроения выражают отношение говорящего к рассматриваемой ситуации, например, настойчивость, убеждение, и т. д.

В вопросительных вопросах типа «да-нет» используются разные вопросительные частицы в зависимости от того, есть ли у говорящего ожидания относительно ответа.

В стандартном лаосском языке нормой считается порядок слов «подлежащее-глагол-дополнение». Определения следуют за существительными[2].

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- лаосский язык – корневой, состоит из 33 согласных и 28 гласных;

- в языке 6 тонов, которые могут полностью изменить значение слова;
- в лаосском языке не используется словоизменение для обозначения грамматических отношений, при этом синтаксическая функция слов определяется порядком слов и различными частицами, следующими за существительными и глаголами.

•

Литература:

1. Paul L. M., Simons G. F. and Fennig Ethnologue: Languages of the World, Seventeenth edition. – Dallas, Texas: SIL International, 2013. – 391 p.
2. Edmondson Jerold A.; Gregerson, Kenneth J. The Languages of Vietnam: Mosaics and Expansions. – Language and Linguistics Compass, 2007. – p. 727–749.

МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНАЯ ЛИЧНОСТЬ В. К. КЮХЕЛЬБЕКРА: ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Е. С. Уварова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, moontm21@gmail.com**

Научный руководитель: Лиханова Н. А., к. филол. н., доцент

В статье рассматривается феномен мультилингвальности на примере языковой личности поэта-декабриста В. К. Кюхельбекера. На основе анализа биографических данных и творчества определено, что Кюхельбекер является ярким представителем мультилингвальной личности своей эпохи. Исследуется его владение русским, немецким, французским, латинским и церковнославянским языками и влияние этого фактора на его мировоззрение.

The article examines the phenomenon of multilingualism through the lens of the personality and literary work of the Decembrist poet V. K. Küchelbecker. Based on an analysis of biographical data, epistolary heritage, and literary works, it is argued that Küchelbecker stands out as a prominent representative of a multilingual individual in his era. The study explores his command of Russian, German, French, Latin, and Church Slavonic, and investigates how this multilingual competence influenced his worldview and literary practice.

Феномен мультилингвальной личности является объектом пристального внимания современных лингвистических и культурологических исследований. Согласно определению, данному в «Лингвистическом Энциклопедическом словаре» Зографом Г.А. мультилингвизм (многоязычие) — это «употребление нескольких (более

двух) языков в пределах определенной социальной общности (прежде всего государства); употребление индивидуумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией» [1]. В современной науке подчеркивается, что мультилингвальная личность – это не просто сумма знаний нескольких языков, а сложная психолингвистическая система, где языки взаимодействуют, влияя на когнитивные процессы, культурную идентичность и творческие способности индивида [2].

Русская лингвокультура пушкинской эпохи предоставляет богатый материал для изучения данного феномена. Представители дворянской интеллигенции, как правило, владели несколькими языками, являлись мультилингвальными личностями. Вильгельм Карлович Кюхельбекер (1797–1846) – одна из наиболее показательных и в то же время уникальных фигур в этом ряду.

Биографические факты свидетельствуют о том, что В. К. Кюхельбекер родился в дворянской семье немецкого происхождения. Его отец, Карл-Генрих фон Кюхельбекер, был саксонским дворянином, что предопределило раннее знакомство будущего поэта с немецким языком, который стал для него первым, или «домашним», или родным языком. Однако с 1808 по 1811 год он обучался в частном пансионе в г. Верро (Лифляндская губерния), где основным языком общения и преподавания был немецкий, а русский изучался как иностранный [3].

Переломным моментом стало поступление в 1811 году в Царскосельский лицей. Как отмечал Ю. Н. Тынянов в своем фундаментальном исследовании «Кюхельбекер», «в Лицее он оказался среди русской речевой стихии, должен был быстро и полностью перестроить свою языковую личность» [4]. Именно в Лицее происходит интенсивная русификация Кюхельбекера. Русский язык из языка внешней среды превращается в основной язык его поэтического творчества, дружеского общения (с А.С. Пушкиным, А.А. Дельвигом).

Французский язык, будучи языком русского дворянства, также входил в число обязательных дисциплин Лицея. Кюхельбекер владел им свободно, о чем свидетельствуют его письма и дневниковые записи. Латинский язык, составлявший основу классического образования, был ему хорошо знаком. Кюхельбекер читал античных авторов в оригинале и использовал латинские цитаты в своих трудах. Церковнославянский язык, будучи языком богослужения и древнерусской книжности, также был частью его образовательного багажа, что отразилось на архаизированном, высоком стиле многих его произведений.

Представим фрагмент нашего анализа, где мы видим функциональное распределение языковых кодов в записях Кюхельбекера. Например,

немецкий язык выступает как код личной, автобиографической памяти – «Ich bin aus meines Geleise gekommen». Французский язык, в свою очередь, он используется для стилистических нюансов («pour la bonne bouche»). Это демонстрирует пример мультилингвизма, при котором выбор языка сознательно подчинен достижению конкретных коммуникативных и прагматических целей.

Таким образом, Кюхельбекер – это сложная мультилингвальная личность с компетенциями в пяти языках: русский (основной язык творчества и социального общения), немецкий (родной и язык семейной культуры), французский (язык светского общения и европейской культуры), латинский (язык науки и классической литературы) и церковнославянский (язык религиозный и историко-культурный).

Литература:

1. Зограф Г. А. Многоязычие // Лингвистический Энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1990. — 303 с.
2. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. — М.: Высшая школа, 1989. — 238 с.
3. Эйдельман Н. Я. Прекрасен наш союз...: О лицейских годах Пушкина и его друзей. — М.: Мысль, 1979. — 254 с.
4. Тынянов Ю. Н. Кюхельбекер // Тынянов Ю. Н. Пушкин и его современники. — М.: Наука, 1969. — С. 83–145.
5. Кюхельбекер В. К. О направлении нашей поэзии, особенно лирической, в последнее десятилетие // Кюхельбекер В. К. Путешествие. Дневник. Статьи. — Л.: Наука, 1979. — С. 200–209.
6. Кюхельбекер В. К. Дневник // Кюхельбекер В. К. Путешествие. Дневник. Статьи. — Л.: Наука, 1979. — С. 287–456.

Секция ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ: КЛАССИКА
И СОВРЕМЕННОСТЬ

**ПУШКИНСКИЕ ИНТЕРТЕКСТЫ В ТВОРЧЕСТВЕ
В.С. ВЫСОЦКОГО**

**А .А. Вахтина, магистрант
Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова,
г. Москва, alinaivahtina@yandex.ru
Научный руководитель: Семина А. А., к.ф.н., ст.преп.**

В статье анализируется роль пушкинских интертекстуальных образов и сюжетов в лирических произведениях В.С. Высоцкого.

The article analyzes the role of Pushkin's intertextual images and plots in the lyrical works of V.S. Vysotsky.

Проблемы: анализ влияния творчества А.С. Пушкина на лирику В.С. Высоцкого, каким образом интерпретируются пушкинские тексты, какие функции интертекстов представлены в творчестве В.С. Высоцкого. Объектом исследования является песенная лирика В.С. Высоцкого, в которой обнаруживаются интертекстуальные связи с творчеством А.С. Пушкина. Достигнутый уровень процесса исследования: на данный момент охвачен узкий круг песен В.С. Высоцкого, где встречается пушкинский интертекст. Новизна работы заключается в том, что впервые исследованы функции интертекстов по Р.О. Якобсону в контексте творчества В.С. Высоцкого, проанализированы стихотворения «Олегу Ефремову», «Скоморохи на ярмарке», «Бывало, Пушкина читал всю ночь до зорь я...». Результаты исследования: в 7 песнях обнаружены 5 функций интертекста по Р.О. Якобсону, составлена их классификация. Область их применения: литературоведение, методика преподавания литературы.

Интертекстуальность – «термин, введенный для обозначения общего свойства текстов, выражающегося в наличии между ними связей, благодаря которым тексты (или их части) могут разнообразными способами явно (или неявно) ссылаться друг на друга» [3, с. 12]. Этот термин обладает множеством функций, большая часть которых встречается в произведениях Владимира Высоцкого. В первую очередь в статье были рассмотрены функции по Р.О. Якобсону, основанные на

классической модели языка, а именно: экспрессивная, апеллятивная, поэтическая, референтивная, метатекстовая.

Экспрессивная функция – это функция, сконцентрированная на адресанте, её главная цель – прямое отношение говорящего к тому, о чём он говорит. Например, в произведениях «Песня о вещем Олеге» и «Лукоморья больше нет». Здесь наиболее ярко выражены пушкинские интертексты, так как они помещены в заглавие, а также коннотация обеих песен отличается от пушкинской окраски стихотворений. Центральный образ стихотворений о Вещем Олеге – летописный текст о князе, которому волхвы предсказали гибель от собственного коня. Эта легенда отражена в обоих произведениях: «Но примешь ты смерть от коня своего» [6] и «И говорят ни с того ни с сего, / Что примет он смерть от коня своего» [2]. Однако первоначально Вещий Олег Высоцкого узнаёт о причине своей гибели от другого, стороннего человека: «Как вдруг подбегает к нему человек / И ну шепелявить чего-то...» [2]. Более того, волхвы представлены отнюдь не с презентательной стороны: «К тому же разя перегаром» [2]. В конце песни они и вовсе гибнут: «Ну, в общем, они не сносили голов — .../ И долго дружина топтала волхвов / Своими гнедыми конями» [2]. Если в стихотворении Пушкина строго соблюдена летописная действительность, а главная цель баллады – это рассказ об историческом событии, то у Высоцкого летописный сюжет о Вещем Олеге – лишь фон, но центральная проблематика иная. В первую очередь это проявляется в нарушении исторического повествования, поскольку вводится «неопознанное лицо». Олег, изначально не поверивший этому «некто», усомнился в правдивости слов волхвов, но в итоге предсказания сбылись. Посыл произведения Высоцкого заключается в следующем: доверяй, но проверяй. Князь этому правилу не следовал, за что и поплатился. Подобного у Пушкина нет, поэтому это один из примеров экспрессивной функции интертекста. Следующее стихотворение – «Лукоморья больше нет». Первая строка (и заглавие) – явный интертекст: «Лукоморья больше нет, от дубов простыл и след» [2]. Безусловно, коннотация, как в случае с «Песней о Вещем Олеге», отличается от пушкинской. На смену сказочной первой песне приходит мрачная и жестокая реальность. В версии Высоцкого возникает множество социальных проблем. Например, взяточничество и разграбление страны: «...цепь златую снес в торгсин, / И на выручку один — в магазин» [2]. Пьянство: «В Лукоморье перегар — на гектар» [2]. Предательство Родины: «Тридцать три богатыря порешили, что зазря / Берегли они царя и моря...» [2]. Подобная коннотация характерна по нескольким причинам: в этих строках, предположительно, можно разглядеть окружающую поэта реальность, также Высоцкий писал отнюдь не

сказку, а «антисказку» (это слово соседствует с названием стихотворения в большинстве сборников).

Апеллятивная функция – это функция интертекста, когда литературная отсылка может быть ориентирована на конкретный круг лиц. Например, в стихотворении «Олегу Ефремову». Эта песня ориентирована на актёров МХАТа и «Театра на Таганке», режиссёра Олега Ефремова: «Я говорю как мхатовский лазутчик, / Заброшенный в “Таганку” — в тыл врага» [2]. Здесь также обнаруживаются другие аллегории, знакомые только театрам того времени: «Таганцы наших авторов хватают...» [2] (имеются в виду Чехов и Булгаков, так как в 1975 году в «Театре на Таганке» вышел «Вишнёвый сад», в 1977 – «Мастер и Маргарита». «Чайка» в постановке Олега Ефремова – один из популярнейших спектаклей МХАТа, поэтому возникает местоимение «наши»); «К тому ж кирпичики на новых зданиях / Напоминают всем казённый дом» [2] (обыгрывается особенность построек двух театров). Наконец, возникают и пушкинские интертексты: «Затихла брань, но временны побряжки, / Светла Адмиралтейская игла. / “Таганка”, МХАТ идут в одной упряжке, / И общая телега тяжела» [2]. Здесь литературная отсылка сразу к двум произведениям Пушкина – поэме «Медный всадник» и стихотворению «Телега жизни»: «...и светла / Адмиралтейская игла» [5] и «Хоть тяжело подчас в ней бремя, / Телега на ходу легка» [6]. Безусловно, в этих отрывках также присутствует и экспрессивная функция, так как цитаты подверглись переосмыслению, однако главная функция – апеллятивная. Театры поддерживали контакт, несмотря на особые взаимоотношения. Адмиралтейская игла же – это символ света, зари, который борется со злом (с точки зрения архитектуры можно сопоставить со шпилем высоты на Котельнической набережной, которая находится недалеко от «Театра на Таганке», и высотным зданием на Кудринской площади, расположенным рядом с МХАТом).

Поэтическая функция – это функция интертекста, когда внимание направлено на сообщение ради сообщения. Предполагается, что читатель должен собственноручно определить литературную отсылку и понять, зачем она нужна в этом произведении. Безусловно, это характерно для большей части уже упомянутых стихотворений. Однако здесь уместно вспомнить другое произведение Высоцкого – «Бывало, Пушкина читал всю ночь до зорь я...». Эту песню называют наброском «Лукоморья больше нет», так как здесь встречаются литературные отсылки к поэме «Руслан и Людмила»: «Про дуб зелёный и про цепь златую там. / И вот сейчас я нахожусь у Лукоморья» [2]. Можно предположить, что обращение к Лукоморью возникает из-за особого внимания Высоцкого к творчеству Пушкина, однако это чересчур обобщённо. Скорее это так

называемая проба пера перед более сатирическим произведением «Лукоморья больше нет». Подобная функция обнаруживается в песне к фильму «Иван-да-Марья» «Скоморохи на ярмарке». Здесь появляется несколько сказочных пушкинских персонажей – Кот Учёный, Черномор, Балда, Поп: «Тут как тут и поп — толокенный лоб, / Но Балда ему — кукиш с маслицем!» [2] и «Черномор кота продаёт в мешке...» [2]. Безусловно, подобная форма частушки подходит для описания настоящей ярмарки, однако остаётся непоясненным вопрос, почему фигурируют именно пушкинские герои.

Референтивная функция – это функция, в которой выражается отношение к предмету, о котором идёт речь в контексте. Яркий пример – стихотворение «Люблю тебя». Безусловно, оно посвящено Марине Влади. Интертекст: «Хотя поэт поэтов говорил: “Я вас любил, любовь еще, быть может...”» [2]. Безусловно, в этой строке угадывается одноимённое стихотворение Пушкина. Несмотря на полное заимствование, настроение стихотворения кардинально отличается. Лирический герой Высоцкого признаётся в любви, живя настоящим: «Но я люблю сейчас, / А в прошлом — не хочу, а в будущем — не знаю» [2]. У Пушкина же – это прощание с чувством, которое не имело продолжения: «Но пусть она вас больше не тревожит; / Я не хочу печалить вас ничем» [6]. Более того, лирический герой Высоцкого не приемлет употребления фразы в прошедшем времени, ведь это чувство происходит с ним прямо сейчас, если же некогда влюблённый говорит как о чём-то былом – он никогда и не любил: «Так говорят о брошенном, отцветшем — / И в этом жалость есть и снисходительность, / Как к свергнутому с трона королю. / Есть в этом сожаленье об ушедшем / Стремленьи, где утеряна стремительность, / И как бы недоверье к “я люблю”» [2].

Последняя функция, метатекстовая, имеет некоторые общие черты с поэтической. Они обе предполагают, что читатель верно интерпретирует текст. Метатекстовая функция даёт свободу выбора – продолжить чтение произведения, не видя интертекст, или же обратиться к нему пристальное внимание. Подобная функция проявляется в стихотворении «Посещение музыки, или Песенка плагиатора». Безусловно, стихотворение сатирическое, может быть, своеобразный ответ недоброжелателям, которые упрекали Высоцкого в чрезмерном увлечении творчеством Пушкина: «Вот две строки — я гений, прочь сомненья, / Даёшь восторги, лавры и цветы! / Вот две строки: / “Я помню это чудное мгновенье, / Когда передо мной явилась ты”!» [2]. Также этот интертекст может раскрывать тему «поэта и поэзии» – при помощи приёма насмешки Высоцкий создаёт образ «ложного» творца.

Таким образом, в творчестве В.С. Высоцкого раскрываются все функции интертекстов по Р.О. Якобсону. В лирике поэта-шестидесятника представлены яркие реминисценции, воссозданные из образов А.С. Пушкина, подвергшихся значительным изменениям.

Литература

1. Влади М. Владимир, или Прерванный полёт: Пер. с фр. – М.: Прогресс, 1989. – 176 с.
2. Высоцкий В. С. Все стихотворения [Электронный ресурс] – URL: <http://vysotskiy-lit.ru/vysotskiy/stihi/stihi-all.htm> (дата обращения: 12.11.2023).
3. Гимранова Ю. А. Интертекстуальный анализ: учебно-методическое пособие / Ю.А. Гимранова. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2021. – 140 с.
4. «Литературная Россия» [Электронный ресурс] – № 52. – URL: <https://biography.wikireading.ru/268536> (дата обращения: 12.11.2023).
5. Пушкин А. С. Поэмы, романы, повести в стихах [Электронный ресурс] – URL: <http://pushkin-lit.ru/pushkin/text/v-stihah.htm> (дата обращения: 12.11.2023).
6. Пушкин А. С. Стихотворения, отсортированные по названию [Электронный ресурс] – URL: <http://pushkin-lit.ru/pushkin/text/stihi/sort-name.htm> (дата обращения: 12.11.2023).
7. Якобсон Р. О. Язык и бессознательное / Р.О. Якобсон. – М.: Гнозис, 1996. – 248 с. (с. 193–230)
8. Filipová Н. Пушкинские мотивы в поэзии В.С. Высоцкого [Электронный ресурс] – URL: <https://hdl.handle.net/11222.digilib/132486> (дата обращения: 11.11.2025).

«ИЗЯЩНЫХ АРМИЙ ГЕНЕРАЛЫ»: ТОПОС SAPIENTIA ET FORTITUDO В МЕТАПОЭТИКЕ БОРИСА РЫЖЕГО

Е. В. Конев

**Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
г. Москва, IWTBAVWHW@ya.ru**

Научный руководитель: Семина А.А., к.ф.н., ст.преп.

В статье анализируется роль топоса «наука и оружие» в метапоэтике Б. Рыжего.

The article analyzes the role of the topos “science and weapons” in the metapoetics of B. Ryzhy.

Корпус произведений Бориса Рыжего изобилует стихотворениями, идейно-образное наполнение которых направлено – на первый взгляд – на раскрытие военной темы. При более внимательном рассмотрении выясняется, однако, что война как таковая почти не интересует поэта – не выступает в качестве самодостаточного объекта изображения и осмысления, но мыслится как импульс, запускающий метапоэтическую рефлексию. Термин «метапоэтика» при этом используется здесь в том смысле, в котором о нем пишут К. Штайн и Д. Петренко, а именно – «как поэтика по данным метапоэтического текста, или код автора, имплицитированный или эксплицитированный в текстах о художественных текстах...» [4, с. 8]. Иными словами, как некое представление о поэтическом тексте, высказываемое самим поэтом. Так, например, в стихотворении «Девочка с куклой» (1995) – реакции на первую чеченскую войну – лирическому субъекту является погибший на войне «с мертвой куколкой мертвый ребенок» и спрашивает: «Где ты был, когда нас убивали?» Ответ, который он получает («Я писал. И печатал в журнале. / Чтобы люди умней становились...») [2, с. 132], – не только попытка самооправдания, но и род метапоэтического высказывания: целью поэзии (как думается, по авторскому замыслу, недостижимой) называется улучшение нравов. В «Новом ретро», тексте, созданном год спустя и также являющемся своеобразным ответом автора на события войны в Чечне, лирический герой – типичный для поэзии Рыжего слабо укорененный в жизни романтик (например, в стихотворении «Кальян» (1993) читаем: «Отнеси меня в лес / И скажи в оправдание птицам: / “Он хотел, но не мог научиться / Ни работать, ни есть.”» [2, с. 47], или – в стихотворении «Фонари» (также – 1993): «Не могу я промолвить, что болен и слаб. <...> / Разве что умереть, как последний солдат, / Испугавшийся крови чужой» [2, с. 52]) – вступает в воображаемый диалог с Богом, конечная цель которого – спасение российского народа ценой собственной жизни: «Ты хочешь крови, что ж, убей таких, как я, / <...> Господь, но пусть глупцов великая семья / Живет – умнеет и добреет» [2, с. 132]. Представляется вероятным, что Рыжий сознательно обращается к традиционному конфликту поэта и толпы, нивелируя его через самопожертвование первого. Поэт и поэзия, вернее – их самоустранение, выступают в качестве если не причины, то условия нравственного совершенствования народа.

По всей видимости, с этих текстов в творчестве Рыжего все большее место начинает занимать связь метапоэтики и этики. Стихотворство мыслится не само по себе, но как мерило авторской нравственности, и наоборот, моральный капитал поэта легитимирует или дискредитирует его творчество. Этичным поведением считается при этом, во-первых,

постоянная трансгрессия, выход за пределы мещанских предрассудков и бесстрашное растрачивание жизни. Например: «Вот в этом доме Пушкин пил / С гусарами. Я полюбил / За то его как человека» (1997) [2, с. 315], или: «По трактирам хлебали пиво / Да актерок несли со сцен. // Чем оправдывалось все это? / Тем оправдывалось, что есть / За душой полтора сонета, / Сумасшедшинка, искра, спесь» (1998) [2, с. 371]. Во-вторых, такие метапоэтические воззрения, которые позволяют рассматривать стихотворство не как пространство игры и свободной пересборки (метапоэтика постмодернизма) [4, с. 485-493], а как поле символической борьбы между великой традицией и упадком современной версификации и морали. Иными словами, война, данная в ранних стихах Рыжего как повод для размышлений о назначении поэзии, становится ее метафорой, поэзия начинает мыслиться как война, литературное поле – как поле боя, а поэт – как воин. При этом никогда чисто метапоэтический милитаризм не переходит в область внелитературной реальности. Рыжий не мыслит целью поэзии, скажем, воспитание патриотических чувств или, например, укрепление воинского духа. Так, в стихах 1995 года «В черной арке под музыку инвалида...» сказано: «Сколько песен написал нам Исаковский, / Сколько жизней эти песни поломали». И – дальше: «Дай, Господь, нам не создать стихов и песен, / Чтоб под песни эти ноги отрывало» [2, с. 90]. Следует, быть может, полагать, что военная лирика Рыжего включает в себя не меньше двух групп текстов. Первая – стихотворения с антимилитаристским пафосом («Новое ретро», «Девочка с куклой» et cetera), вторая – произведения, в которых милитаристская образность – результат эстетизации, метапоэтическая функция (см. «Что махновцы, вошли красиво...» (1998). Кульминации подобный подход к творчеству достигает, как кажется, в несобранном цикле дружеских посланий, написанных от лица дореволюционного офицера.

Речь идет о, по меньшей мере, шести произведениях: трех стихотворениях 1997 года – «Офицеру лейб-гвардии Преображенского полка...», «Почти случайно пьесу Вашу...», «Другу-стихотворцу» – и трех, написанных годом позже: «Памяти Полонского», «Сентиментальное послание А. Леонтьеву...» и «Дорогому Александру из села Бобрищево – размышление об». В этих текстах поэтическое ремесло сближается или уподобляется военному делу, а поэт выступает в качестве не только художника, но и воина. Например: «...Поручик мой, мне стало грустно, / Когда с обратной стороны мне вышло / Лицезреть искусство. / Тем менее на мне вины, чем более подонков в штабе...» [2, с. 497], или: «Ни в пьянстве, ни в любви гусар не знает меру, / А ты совсем не пьешь, что выше всяких мер. / ...Уже с утра явлюсь к Петрову на

квартиру – / Он тоже, как и ты, гвардейский офицер» [2, с. 267]. К этим стихам примыкает, впрочем, множество других (как ранних, так и поздних), в которых диффузия поэзии и войны также имеет место – например, «Колыбельная зимнего сада» (1994), «Александр Семенович Кушнер читает стихи...» (1997) или «Телеграф» (2000), – однако, думается, именно этот цикл дает *par excellence* ценное развитие представлению о трансгрессии как о единственно верном экстралитературном существовании поэта и описанному Э. Р. Курциусом топосу *sapientia et fortitudo* («наука и оружие»), а точнее – его вариации, обороту «перо и меч» [1, с. 291]. Думается, Рыжий обращается к нему – что более вероятно – через хорошо известную ему гусарскую поэзию Дениса Давыдова, а также через Пушкина (вспоминается, скажем, уподобление стихов войску в «Домике в Коломне») и авторов его круга. Что менее вероятно – через милитаризм поэзии футуристов, знакомый ему через В. Маяковского, которому, как замечает Дмитрий Сухарев, поэт подражал в начале своего творческого пути [3].

Так или иначе, топос *sapientia et fortitudo* приобретает особое звучание в этих текстах потому, что к нему примыкает топос «аристократии духа» [1, с. 292-293], попытка построить своеобразный (дворянско-гусарский) автомиф и аксиологически определить собственное место в современном литературном поле через причисление себя и своего окружения (поэтов Олега Дозморова, Александра Леонтьева и др.) к «Изящных армий генералам», поэтическим традиционалистам («Исключительно хореем / Или ямбом говорим») [2, с. 235], которым «Авангардисты отдавали честь, <...> как солдаты рядовые» [2, 394].

Литература:

1. Курциус Э. Р. Европейская литература и латинское Средневековье: в 2-х т. М.: Издательский дом ЯСК, 2020. – Т. I. – 560 с.
2. Рыжий Б. Б. В кварталах дальних и печальных: Избранная лирика. Роттердамский дневник. М.: Искусство – XXI век, 2017. – 576 с.
3. Сухарев Д. Влажным взором // Рыжий Б. Б. В кварталах дальних и печальных: Избранная лирика. Роттердамский дневник. М.: Искусство – XXI век, 2017. – 576 с. (с. 5–24).
4. Штайн К. Э. Метапоэтика: поэты исследуют русскую поэзию. Ростов-на-Дону: Полиграф-Сервис, 2018. – 533 с.

ЖАНР КИНОРЕЦЕНЗИИ В ЛИТЕРАТУРНОМ ЖУРНАЛЕ «ЧИСЛА»

Д. Е. Кочкуркин

Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, onirs@corp.nstu.ru

Научный руководитель: Маматов Г. М., к.т.н., доцент

Статья посвящена анализу жанровой специфики кинокритики в журнале «Числа» на материале текстов Дианы Карэн и Рожэ Решана, рассматриваемых как смешанные образования, сочетающие признаки рецензии и эссе. Показано, что рецензии Д. Карэн характеризуются субъективностью, философичностью и вниманием к национальным и эстетическим особенностям кино, тогда как тексты Р. Решана ориентированы на аналитическое осмысление эволюции кинематографа и критику коммерциализации искусства.

The article examines the genre specificity of film reviews in the journal Chisla based on the texts by Diana Karen and Roger Rechana, which are interpreted as hybrid forms combining features of the review and the essay. It is shown that Karen's reviews are characterized by subjectivity, philosophical reflection, and attention to national and aesthetic aspects of cinema, whereas Rechana's texts focus on analytical interpretation of the evolution of film art and criticism of its commercialization.

В анализе будет сопоставлены два текста: поли-рецензия Дианы Карэн «Шарло и Пюбли-Сине» и рецензия Рожэ Решана «О кинематографе». История рецензии как жанра в русской журналистике насчитывает около двух столетий, начиная с первых публикаций в журналах «Возрождение», «Последние новости», «Современные записки». В современной научной литературе жанр рецензии рассматривали многие исследователи. Прежде всего, мы выделяем позиции О. В. Любимовой, Т. А. Наумовой, Л. Н. Петуховой. Согласно исследователям, рецензия – это жанр журналистики, а также научной и художественной критики. Рецензия дает право на оценку работы, сделанной человеком, нуждающимся в правке и корректировке его работы. Рецензия информирует о новом произведении, содержит его краткий анализ и оценку [5 с. 6]. Т. Н. Наумова, Л. Н. Петухова и О. В. Любимова считают, что, для написания рецензии очень важна структура, тогда текст воспринимается логично и последовательно. В нашей работе изучается специфика кинокритики в крупнейшем журнале русской литературной эмиграции «Числа». Журнал представляет собой важный культурный феномен, активно формирующий литературные и общественные тренды, что делает изучение его рецензий значимым для анализа жанровой трансформации.

Перед непосредственным анализом рассмотрим особенности данного жанра. Впервые Кинорецензия появилась в 1907 году после выхода французского семиминутного фильма «Захватывающий медовый месяц». Уже после выхода первой полнометражной игровой кинокартины в 1912 году начал зарождаться институт кинокритики. Изначально кинорецензии публиковались в любых популярных журналах, но спустя время для кинокритики начали создаваться отдельные разделы и даже собственные издания [7, с. 15]. Кинорецензия представляет собой критический отзыв на фильм, и для того, чтобы она была признана профессиональной, она должна содержать определенные структурные элементы. В первую очередь, критик должен создать привлекательный заголовок, который отражает суть рецензии. Во введении необходимо указать основную информацию о фильме: его название, имя режиссера и дату выхода, а также выразить четкое мнение автора, которое будет обосновано в дальнейшем [7, с. 16].

Ко времени появления журналистики русской эмиграции уже возникли основные традиции для создания данного жанра. Кинорецензии в журнале «Числа» писали два автора: Диана Карэн и Рожэ Решан, чьи тексты взяты нами для анализа. Первая кинорецензия Дианы Карэн «Заметки» (1930) представляет собой анализ различий между кинематографом и театром, выделение трех групп фильмов (американские, европейские, советские) и акцент на важности национальных особенностей. Д. Карэн рассуждает на тему различия между кинематографом и театром, подчеркивая преимущество кино в глобальной доступности благодаря копиям фильмов. Автор выделяет три основные группы фильмов: американские, европейские и советские, сосредотачиваясь на анализе последних. Данный текст можно отнести к жанру эссе-рецензии, так как он представляет собой авторскую интерпретацию и критический анализ явления – киноискусства и его национальных особенностей. Текст обладает чертами эссе, такими как наличие размышлений и личной позиции автора, а также чертами рецензии, поскольку автор оценивает кинематограф разных стран. Текст субъективен. Автор активно выражает свое мнение, используя вводные конструкции «мне кажется», «надо признать», «к чести кинематографа». Несмотря на наличие объективных фактов, акцент сделан на личное восприятие искусства. Суждения о влиянии американского и русского кино, а также о цензуре, подкреплены личной позицией рецензента: «Я говорю – к чести, не потому, что американская фильма плоха, наоборот, она едва ли не выше других, но потому, что каждое настоящее искусство должно иметь в какой-то степени национальный характер, утрата

которого свела бы кинематограф на уровень интернационального ремесла» [6, с. 215].

Автор делает несколько отступлений:

- Исторический контекст (влияние немого кино на массовую аудиторию).
- Критика советской цензуры и пропаганды.
- Сравнение национальных традиций (русская, американская, европейская).

Примеры включают упоминания Эйзенштейна, Пудовкина, фильмов «Буря над Азией», «Деревня греха». Эти отступления подкрепляют общую мысль о значимости национального характера в искусстве. Язык текста возвышенный, с элементами архаизма, что придает ему литературность. Эстетическая манера выражения подчеркивает авторскую серьезность и глубину анализа. Используются богатые эпитеты и образные сравнения: «ритм совершенно отвечающий музыкальному allegro» [6, с. 217]. Не менее важно выражение политических взглядов автора через критику советской цензуры и навязывания идеологических задач. Д. Карэн явно симпатизирует художественной свободе и видит ее ограничение как ущерб для искусства. Она указывает, что «советская фильма доходит до европейского зрителя вдвойне обезображенной из-за советской власти» [6, с. 216], что свидетельствует о неприязни к вмешательству государства в искусство, несмотря на это, русский кинематограф признается выдающимся благодаря национальным традициям. Таким образом, рецензия Д. Карэн демонстрирует сочетание субъективного мнения, исторического контекста и литературного анализа, делая акцент на важности национального характера в искусстве. Автору свойственна политическая критика, подкрепленная эстетическими и техническими размышлениями.

Вторая кинокритика Д. Карэн «Пабло и Пюбли-Сине» содержит анализ образа Чарли Чаплина и его персонажа Шарло. Рецензия посвящена теме условности в кино. По мнению автора, образ Шарло – воплощение искусственности. Чаплин создал фигуру, напоминающую «куклу» или «марионетку», но при этом наполненную глубокой человечностью [7, с. 204]. Эта особенность делает персонажа исключительным, поскольку «внешний облик Шарло – торжество условности, искусственности, артистичности», что выделяет его на фоне других образов. Шарло сравнивается с героями рекламных фильмов «Пюбли-Сине», которые обладают схожей театральностью и яркостью. Д. Карэн приводит пример персонажа Ратапуала, который «одним своим появлением вызывает тот же смех и ту же симпатию, что и Шарло» [4, с.

205]. Особое внимание уделено идее, что условность таких образов, как Ратапуаль и Шарло, делает их привлекательными для зрителей, ибо она «напоминает о серьезной роли искусственного и условного на экране» [4, с. 204].

Д. Карэн также рассуждает о переходе от немого к звуковому кино. Она высказывает сомнение в том, что Чаплин мог бы добиться такого же успеха в звуковом формате, подчеркивая, что «разговорная речь испортила бы его образ» [4, с. 205]. Вместо этого автор предполагает, что Чаплину подошел бы формат комедийно-звуковых фильмов, где «каждое движение его сопровождалось особым звуком» [4, с. 205]. Текст также можно отнести к жанру эссе-рецензии, поскольку рецензент сочетает личные размышления и наблюдения с разбором особенностей работы Чаплина и других персонажей кинематографа. Д. Карэн утверждает: «Мне хочется отметить одну особенность Чаплина. Он, как никто, угадал значение искусственного и условного в кинематографе» [4, с. 204]. Таким образом, рецензии Д. Карэн строятся вокруг интерпретации индивидуального художественного явления. Текст субъективен, так как автор выражает свои личные мнения и оценочные суждения. Например, автор утверждает, что «игра этого артиста – сложное психологическое явление, она человечна и совсем не кукольна», что явно показывает личное отношение к творчеству Чаплина. Подобные суждения подкрепляют субъективный характер эссе-рецензии. Д. Карэн делает множество отступлений, сравнивая творчество Чаплина с Ратапуалем [4, с. 204], что иллюстрирует её мысль об искусственности и условности, общих для рекламных образов и Шарло. Эссе-рецензия охватывает широкий спектр тем – от анализа образа Шарло до обсуждения влияния звукового кино. Политическая позиция автора прямо в тексте не выражена. Однако в подтексте можно уловить определённую критику капиталистического влияния на искусство, особенно в контексте сопоставления рекламных образов и творений высокого искусства [4, с. 205]. Таким образом, эссе-рецензия сочетает анализ и субъективные размышления, что типично для жанра. Диана Карэн восхищается искусственной природой образа Шарло, называя его «почти куклой», и сравнивает его с персонажами «Публи-Сине». Отступления о рекламе и звуковом кино расширяют анализ, подчеркивая роль условности в искусстве. Политическая позиция выражена неявно и сосредоточенно.

Рецензии Р. Решана содержат рассуждения об эволюции кино, критика коммерциализации и утраты эстетических ценностей и анализ взаимодействия кино и театра, обсуждение перехода от немого к звуковому кино. Статья «О кинематографе» Р. Решана, опубликованная в 2–3 выпуске журнала «Числа» (1930) является размышлением об

эволюции кино как искусства, начиная с немого периода и заканчивая звуковыми фильмами. Рецензент затрагивает философские вопросы о природе изображения, движения и роли слова в искусстве, а также выражает опасения о коммерциализации и утрате эстетических ценностей. Этот текст можно рассматривать как пример аналитического подхода к критике, обогащенного яркой личной позицией. Р. Решан рассуждает о зарождении кинематографа и его взаимодействии с театром, подчеркивая этапы его развития: от «сфотографированного театра» к открытию движения и затем к эмоциональной выразительности. Он критикует стремление объединить слово и изображение, утверждая, что звуковые фильмы – это новое искусство, не идентичное кинематографу. Автор находит пример качественного использования нового формата в фильме «Аллилуия» Кинга Видора, но в целом выражает разочарование коммерческими тенденциями, угрожающими эстетическому потенциалу кино. Данный текст, как и произведения Д. Карен, сочетает в себе элементы эссе и рецензии. Автор делится субъективными наблюдениями о развитии кинематографа, осмысляет исторический путь искусства, но, в то же время, опирается на примеры («Божественная женщина» В. Шестрема, «Аллилуия» К. Видора) для подтверждения своих тезисов. «Когда артистически стал существовать кинематограф, то есть немногим более пятнадцати лет тому назад, на него самым повелительным образом влиял театр» [6, с. 234]. Текст носит ярко выраженный субъективный характер. Р. Решан оценивает явления с позиций личных эстетических убеждений, выражает собственные мысли о природе искусства, часто высказывает резкие суждения. Например, он утверждает: «Жаль, что слишком часто происходило смешение» [6, с. 235], подчеркивая свое разочарование в связи с эволюцией говорящих фильмов. Также прослеживается тонкий иронико-критический оттенок: «Думали, что можно усовершенствовать немой способ художественного выражения, дав ему слово. Глубокое заблуждение» [6, с. 235]. Автор активно использует отступления, анализируя периоды развития кинематографа и связанные с ними процессы. Он проводит параллели с театром, обсуждает природу движения (внешнего и внутреннего), художественный ритм: «В первый период все было неподвижным: сфотографированный театр, потерявший всякую способность волновать из-за отсутствия слова» [6, с. 234]. Текст охватывает широкий спектр тем: от эволюции кинематографа до размышлений о природе художественного творчества. Рецензент критикует театральные влияния на кино, размышляет о переходе от немого к звуковому кинематографу, а также делает прогнозы о будущем искусства. В тексте отсутствуют явные политические высказывания, но

можно выделить культурную критику, его обеспокоенность коммерциализацией искусства: «К несчастью, весьма вероятно, что его рост по коммерческим причинам убьет кинематограф» [6, с. 238].

Итак, представленные в журнале «Числа» кинокритики представляют собой смешанные жанровые образования, соединяющие в себе элементы эссе и рецензии. Эссе-рецензия наполнена богатым аналитическим материалом и субъективными размышлениями. Используя примеры и отступления, авторы раскрывают свое отношение к эволюции киноискусства, отмечая его уникальные достижения, с сожалением говоря о рисках, связанных с коммерциализацией. Эссе-рецензии сочетают личные размышления с критическим анализом, подчеркивая их субъективность и индивидуальность. Исследование жанра кинокритики в журнале «Числа» позволяет понять его историческую значимость и роль критики в формировании культурного дискурса в условиях эмиграции, а также усложнение жанровой природы кинокритики. Д. Карэн в своих рецензиях акцентировала внимание на культурных и национальных особенностях кинематографа. Она рассматривала фильмы разных стран – от американских до советских – и подчеркивала важность художественной свободы. В своих эссе-рецензиях она анализировала образы, как, например, персонаж Шарло у Чарли Чаплина, восхищаясь их условностью и стилизованностью. Её работы были наполнены философскими размышлениями и эстетическим осмыслением, а также политическое влияние на искусство кинематографа. Р. Решан, в свою очередь, сосредоточился на эволюции кино как искусства, начиная с немого периода. Он размышлял о взаимодействии кино с театром, о природе изображения и движения, критикуя коммерциализацию и утрату эстетических ценностей. Его рецензии отличались аналитическим подходом и ярко выраженной личной позицией, что делало их ценным источником для понимания культурных процессов того времени.

Литература:

1. Карэн Д. Dessins Animes [Текст] / Диана Карэн // Числа. — 1931. — № 4. — С. 205-207.
2. Карэн Д. Заметки [Текст] / Диана Карэн // Числа. — 1930. — № 1. — С. 215-219.
3. Карэн Д. Рик и Рак [Текст] / Диана Карэн // Числа. — 1931. — № 4. — С. 207-209.
4. Карэн Д. Шарло и Пюбли-Сине [Текст] / Диана Карэн // Числа. — 1931. — № 4. — С. 204-205.

5. Методические рекомендации по рецензированию учебно-методических материалов / Сост. О.В. Любимова, Т.А. Наумова, Л.Н. Петухова – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2020. – 22 с.

6. Решан Р. О кинематографе [Текст] / РожэРешан // Числа. — 1930. — № 2-3. — С. 234-238.

7. Ртищева В. А. Кинорецензия как жанр журналистики // Международный научный журнал «Слово в науке». 2022. №7 [Электронный ресурс]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kinoretsenziya-kak-zhanr-zhurnalistiki-1> (дата обращения: 07.06.2025).

МОТИВ СВЯТОЧНОГО ГАДАНИЯ В ПОВЕСТИ А.А. БЕСТУЖЕВА-МАРЛИНСКОГО «СТРАШНОЕ ГАДАНИЕ»

Е. Д. Першаев

Российский государственный институт сценических искусств,

г. Санкт-Петербург, egorpershaev2015@gmail.com

Научный руководитель: Бертенева Т. О.

Статья посвящена анализу мотива святочного гадания в повести А. А. Бестужева-Марлинского «Страшное гадание» в его связи со славянским фольклором и поэтикой русского романтизма. Показано, что гадание функционирует как сюжетный и символический механизм, раскрывающий зыбкость границы между реальным и фантастическим мирами и подчёркивающий гибельность всякого обращения к потустороннему.

The article analyzes the motif of Yuletide fortune-telling in A. A. Bestuzhev-Marlinsky's short story "Terrible Fortune-Telling" in its connection with Slavic folklore and the poetics of Russian Romanticism. It demonstrates that fortune-telling functions as a narrative and symbolic mechanism revealing the fragility of the boundary between the real and the fantastic worlds and emphasizing the destructive nature of any appeal to the supernatural.

Одним из наиболее значимых праздников в славянском календаре являются Святки, во время которых проводились различные гадания, что нашло отражение в текстах фольклора и произведениях классической литературы [1–3]. Особое место в данном контексте занимает повесть представителя русского романтизма А.А. Бестужева-Марлинского «Страшное гадание», написанная в 1830–1831 гг., мотив гадания в котором ещё не становился предметом специального исследования. Основой сюжета рассказа является история о том, как молодой

конногвардейский офицер едет на бал для того, чтобы в последний раз увидеть свою возлюбленную Полину. Попасть в нужное место главному герою не удается, вместо этого, заблудившись, он попадает на сельские посиделки, во время которых один из молодых предлагает главному герою погадать «страшным гаданием», «закляв нечистого на воловьей шкуре» [4. С. 323]. Герои приезжают на кладбище, где после проведения ритуала, происходят различные драматические сцены (бал, свидание, побег, погоня и убийство), которые оказываются сном.

В данном произведении нас интересуют в первую очередь сцены, непосредственно связанные с периодом зимних Святок, которые проходили с Рождественского сочельника по Крещение. Автор очень подробно описывает наряды людей, находящихся в избе: это девушки «в повязках разноцветных, с длинными косами, в которые вплетены были треугольные подкосники с подвесками или златошвейные ленты» [4. С. 315] и молодые «в пестрядинных или ситцевых рубашках с косыми галунными воротниками и в суконных кафтанах» [4. С. 316]. Дальше повествуется о том, как молодёжь занимается традиционным вечерним занятием в данное время года – гаданием. Перед нами предстают картины двух гаданий:

1) Петуха пускают в круг, в котором были насыпаны «именные кучки овса и ячменя, с зарытыми в них кольцами» [4. С. 316]. В какую кучку петух клонет, владелец её узнает о своей неминуемой свадьбе.

2) Чаша, в которой были кусочки хлеба, угля, перстни да кольца накрывались блюдом. В это время все начинали петь подблюдные песни. Песня, упоминаемая в рассказе, соответствует традиционным: при помощи различных иносказаний поющие предсказывают судьбу каждому сидящему: «Щука шла из Новагорода,/ Хвост несла из Бела озера;/ У щучки головка серебряная,/ У щучки спина жемчугом плетена,/ А наместо глаз – дорогой алмаз!/ Золотая парча развевается –/ Кто – то в путь в дорогу собирается» [4. С. 316]. Также упоминается, но подробно не описывается гадание с зеркалом. Один из молодых рассказывает историю о том, как на прошлых посиделках один парень решил взять у мертвеца саван и переодеться покойником. И здесь мы с лёгкостью узнаём ещё один традиционный святочный ритуал – ряжение. Ряжение считается опасной игрой с нечистой силой, которую, как правило, символизировали те, кто переодевался в неё [5]. Офицера это мало интересует, потому что единственная его мысль о том, чтобы найти человека, который отвёз бы его на бал к князю Львинскому, где он увидит свою возлюбленную Полину.

Когда молодец с рыжими усами подговаривает героя на «страшное гадание», тот соглашается с легкостью, т.к. в нечистую силу он не верит.

Несмотря на то, что он не верит в потустороннее, он узнаёт своё возможное будущее именно в сновидении: встреча с бесом, убийство мужа Полины, могила вместо брачной постели, смерть. Сон оказывает огромное воздействие на героя, он перерождается, понимает, что то, что он сделал во сне, не должно повториться в жизни. Отсюда слова конногвардейского офицера: «Я дал слово не видеть более Полины и сдержал его» [4. С. 339]. В рассказе отчётливо виден финал сновидения, пробуждение от сна, но чёткого его начала нет. Автор даёт читателю самому определить, где начинается сон, когда засыпает герой.

Все действия герой ради встречи с возлюбленной. С хронотопом дороги непосредственно связаны препятствия (блуждания в лесу), которые наталкивают героя на созерцание красоты природы («Угрюмо стояли кругом купы елей, как мертвецы, закутанные в снежные саваны, будто простирая к нам оледенелые руки; кусты, опущенные флюками инея, сплетали на бледной поверхности поля тени свои; утлые, обгорелые пни, вея седыми космами, принимали мечтательные образы» [4. С. 314]). После преодоления препятствия для героя происходит очень важное событие – встреча с человеком, который помогает ему разобраться в себе и предостерегает от бед с помощью взгляда в возможное будущее. Время автором выбрано неслучайно, канун Нового года, время преобразования. Герой сам говорит об этом: «Это гаданье открыло мне глаза, ослепленные страстью» [4. С. 339]. Лексика рассказа помогает понять, что не обошлось без таинственного и непостижимого. Само действие разворачивается в «канун Нового года чертям сенокос». Чёрное озеро, кладбище, ночь, метель, ветер – образы, которые подсказывают о присутствии потустороннего мира, его обитателей. Так, например, герой знакомится с мужчиной, который внешне имеет вид человеческий, «хотя и не перекрестился перед иконами». Его появление, поведение, насмешка над всем, злая улыбка не характерна для обычного человека, это замечает сам герой. Незнакомец оказывается в нужное время в нужном месте и отвозит героя на бал к князю, а также знает о всех его тайнах и желаниях. Значимой составляющей рассказа является хронотоп дороги. Герой на протяжении всего произведения находится в пути:

- 1) когда получает приглашение на бал, он собирается и уезжает;
- 2) когда идёт на сельское кладбище ради «страшного гадания»;
- 3) когда соглашается поехать на бал с таинственным незнакомцем.

В этом произведении грань между реальным и фантастическим миром оказывается еще более зыбкой, чем в «Светлане» Жуковского, и время действия — Святочная неделя — выбрано опять же не случайно.

Таким образом, повесть А.А. Бестужева-Марлинского является образцом русского романтизма, где основной сюжет, строящийся вокруг

мотива святочного гадания, насыщен традиционными романтическими клише и, во многом, близок традиции, заложенной в произведениях В.А. Жуковского («Светлана») и А.С. Пушкина («Евгений Онегин», «Метель»). При этом, Бестужев-Марлинский использует гадание, что придать своему произведению мистические, готические обороты. Он показывает ритуал в мрачных тонах, нарочито подчёркивая гибельность всякой связи с потусторонней сферой. Гадание же выступает как открытие «портала» в иной мир. Романтическое начало подкрепляется и другими традиционными для этого направления образами: выюга, встреча с таинственным незнакомцем, луна, лес, блуждание, убийство, «загадка» главного героя. Не менее важным оказывается и связь со славянским фольклором, что выразилось в, почти, этнографическом описании обряда гадания, однако для Бестужева-Марлинского попытка увидеть будущее имеет, прежде всего, негативное начало, связанное с христианским пониманием магических ритуалов как нарушения божьей воли.

Литература:

1. Пропп В. Я., Русские аграрные праздники. – СПб.: Азбука-Терра, 1995. – 176 с.
2. Дёмина Л. В. Традиционный народный праздник в контексте современной культуры // Вестник науки и культуры. – 2011. – № 1 (25). – С. 103–107.
3. Волоконская Т. А. Кузнец Вакула в повести Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством» как образ «порогового человека» // Известия Саратовского государственного университета. Новая серия. Филология. Журналистика. – 2013. – №. 4. – С. 26–28.
4. Бестужев-Марлинский А. А. Сочинения в 2 т. Т.1. – М.: Художественная литература, 1981. – 491 с.
5. Альбинский В. А., Шумов К. Э. Святочные игры Камско-Вишерского междуречья // Русский фольклор. – 1991. – №. 26. – С. 171–188.

СУДЕБНЫЙ РЕПОРТАЖ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНЫЙ ЖАНР ЖУРНАЛИСТИКИ

Е. А.Артюхина

**Новосибирский государственный технический университет,
г.Новосибирск, artuxina_e@bk.ru**

Научный руководитель: Пермякова Т.Н., к. ф. н., доцент

В статье рассмотрен судебный репортаж как самостоятельный информационный жанр судебной журналистики. Описана его тематическая направленность, основное назначение и технология создания текста, выявлены его особенности и жанровая близость с классическим репортажем.

The article examines the court report as an independent informational genre of judicial journalism. Its thematic focus, main purpose, and text creation technology are described. Its features and genre proximity to the classic report are identified.

Судебный репортаж является «классическим информационным жанром судебной журналистики, направленным на освещение судебного процесса» [5]. Несмотря на то, что первоначально жанр репортажа представляли публикации, информировавшие читателя о ходе судебных заседаний, в современных исследованиях судебный репортаж остается явлением малоизученным. Он редко рассматривается в научной и учебной литературе как отдельный, самостоятельный жанр, а на просторах медиасферы наблюдается размывание его жанровых границ.

Судебный репортаж имеет сходство с классическим репортажем, то есть часть жанровых признаков обычного репортажа, а именно: оперативность, событийность, непредсказуемость, наглядность или «эффект присутствия», документализм, образная аналитичность, активная роль автора, эмоциональная окрашенность, использование средств художественной выразительности – в полной степени или частично реализуются в судебном репортаже [3].

Исследователи отмечают, что судебный репортаж является в какой-то степени синтезом событийного и проблемного репортажей. Подобный вывод основан на том, что основная задача судебного репортажа – информирование аудитории о прохождении социально значимого судебного процесса, при этом авторы судебных репортажей придерживаются четкой хронологии при описании судебных прений; включают предысторию, рассказывающую, что стало причиной начала ведения дела; представляют информацию из официальных документов,

статистические данные и так далее. Все это является основными жанровыми признаками названных выше видов классического репортажа.

Однако судебный репортаж является самостоятельным информационным жанром судебной журналистики, несмотря на пересечение его признаков с другими жанрами журналистики. Он характеризуется тематической устойчивостью, имеет такие отличительные признаки, как предмет изображения, определённые требования к организации текста, а также выполняет определенные жанровые задачи.

Главной темой судебного репортажа являются судебные прения и акт правосудия в конкретно рассматриваемом деле. Специализированность темы устанавливает определенные рамки места и времени. Так, судебный репортаж «определен временем прохождения именно судебного процесса, а также местом действия – залом судебного заседания или иными помещениями, в которых может проходить судебный процесс» [5].

Основное назначение данного жанра – «сжатое и оперативное сообщение о наиболее злободневных гражданских и уголовных процессах» [1]. К этому О. В. Третьякова добавляет необходимость включения в материал описания напряженной атмосферы судебного слушания, отражение переживаний участников судебного процесса, которые способствуют созданию «эффекта присутствия», являющегося отличительной особенностью любого репортажа [4].

Судебный репортаж имеет определенную технологию создания текста. Так как не каждый материал «из зала суда» вызовет интерес у аудитории, он должен соответствовать ряду параметров. В частности, обладать социальной значимостью, рассказывать захватывающие детективные подробности расследования, включать в себя неожиданные повороты судебного рассмотрения дела и т.п. [4].

Композиция исследуемого жанра в научной литературе не описана. Но, сравнив композицию классического репортажа, состоящую из заголовка, лида, основной части и заключения, с текстами судебных репортажей разных авторов, было выявлено дополнительное композиционное звено, характерное только для судебных репортажей. Оно находится между лидом и основной частью и содержит некую предысторию, рассказывающую об участниках судебных прений, причинах начала судебных разбирательств, ранее проведенных процессов по определенному делу (если материал входит в серию судебных репортажей) и т.п. Данный композиционный элемент помогает передать читателю всю информацию, необходимую для полноценного

понимания происходящего на судебном процессе, и является яркой характерной чертой судебного репортажа как жанра журналистики.

В связи с особенностями темы в судебном репортаже мы можем обнаружить признаки двух функциональных стилей: публицистического и официально-делового. Так как судебный репортер описывает происходящее в зале суда, его материал должен вписываться в определенные рамки, установленные судебной структурой. Речь участников процесса, этапы судебного слушания, цитаты из различных документов и протоколов, юридические термины – все это является частью процесса, а также основой судебного репортажа и должно быть изложено в рамках официально-делового стиля. Данный функциональный стиль исключает двусмысленность, помогает автору избежать искажений фактов и описать все объективно, создает официальный тон, требуемый судебной властью, подчеркивает строгость и регламентированность судебного процесса. Но, помимо фактологической основы судебного слушания, журналист должен дать собственные комментарии, разъясняющие аудитории определенные термины, документы, выявить и описать причинно-следственные связи происходящего, передать настроение участников процесса, изобразить их личную драму и т.д. Для этого автор использует элементы публицистического стиля, которые помогают создать эмоционально-экспрессивное оформление судебного репортажа, сделать его интересным и динамичным. Благодаря подобным стилистическим переплетениям журналист создает не только материал, соответствующий правовым стандартам, но и понятный, увлекательный, оригинальный публицистический текст.

Судебный репортаж считается одним из самых сложных журналистских жанров. Трудности написания материала вызваны не только языковыми, жанровыми или стилистическими особенностями судебного репортажа, но и особым уровнем ответственности, наложенным на репортера. Судебный журналист находится в «зоне повышенного риска», так как при декодировании информации с «юридического» языка на русский литературный язык он не должен ошибиться. При любой неправильной интерпретации журналист может полностью дезинформировать читателя, опорочить честь суда, нарушить ряд законов. За что ответственность понесет не только репортер, но и издательство. Кроме этого, журналист является субъектом формирования правовой культуры общества, раскрывая независимость судебной власти, справедливость и гуманность российского права и закона. Также репортер играет роль «четвертой ветви власти», наблюдающей за деятельностью судебных органов. Так как, находясь на

судебном процессе и описывая происходящее, автор делает судебную систему видимой для широкой аудитории, которая может среагировать в случае совершения правонарушений участниками процесса.

Из-за сложной синтетической природы судебного репортажа, недостатка научной литературы, разъясняющей его специфику, а также отсутствия у журналистов опыта написания материалов в рассматриваемом жанре, в современных СМИ наблюдается процесс межжанровой контаминации судебного репортажа с другими информационными жанрами, такими как очерк, новостная заметка и интервью. Это стало причиной появления большого количества материалов, относимых журналистами и редакторами к судебным репортажам, но по факту не являющимися ими. В связи с этим возникла проблема стирания жанровых границ судебного репортажа в СМИ. Но несмотря на это, судебный репортаж является самостоятельным и устоявшимся жанром журналистики, имеющим свои цели, функции, жанровые и стилистические особенности.

Как мы говорили ранее, судебный репортаж редко рассматривается в работах теоретиков как отдельный жанр медиапространства, следовательно, данное исследование может быть полезно для студентов факультетов журналистики, репортеров, которые только начинают профессиональный путь в сфере судебной журналистики, а также для людей с филологическим образованием, изучающих жанры и их особенности.

Литература:

1. Березина Л. А. Правовая журналистика в системе средств массовой информации современной России: на материале газет «Ведомости», «Известия», «Коммерсантъ», «РБК Daily», «Российская бизнес-газета»: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10 — Москва, 2015. — 273 с.
2. Ким М. Н. Репортаж: технология жанра: учебник для вузов. 2005. — 221 с.
3. Ким М. Н. Репортаж: технология жанра. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2019. — 187 с.
4. Третьякова О. В. Судебная журналистика: учебное пособие для студентов вузов. — М.: Изд-во: «Аспект Пресс», 2017. — 208 с.
5. Пособие по судебной журналистике [Электронный ресурс] / Центр правовой информации — 34 с. — URL: Posobie-po-sudebnoj-zhurnalistike.pdf. (дата обращения: 10.05.2025).

ОТ ОБЪЯСНЕНИЯ К ИДЕНТИФИКАЦИИ: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ СДВИГ МИФОТВОРЧЕСТВА В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Д. О. Батырбаев

Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, batyrbaev.dania@yandex.ru

Научный руководитель: Мандрикова Г. М., д-р филол. наук,
зав. кафедрой

В статье исследуется качественная трансформация функций мифа в цифровой среде. Выдвигается и обосновывается тезис о том, что современный медиамиф претерпел функциональный сдвиг: из инструмента объяснения мира и легитимизации власти он превратился в эффективное средство кристаллизации «цифрового племени».

The article explores the qualitative transformation of the functions of myth in the digital environment. It argues that the modern media myth has undergone a functional shift: from being a tool for explaining the world and legitimizing power, it has become an effective means of crystallizing the "digital tribe."

Как полагают современные исследователи, процесс мифологизации общественного сознания корнями уходит в эпоху доклассового общества. Это обусловлено базовыми механизмами общественного сознания, влияющими на всеобщую мифологизацию: онтологическими, гносеологическими, биологическими, психологическими, социальными [1, с. 1]. Так, миф новозеландских племён, «описывая битву между бурей и лесом, рассказывает, каким образом появилась радуга, как она повернулась своей открытой пастью к самому Тане Магуте, отцу деревьев, и нападала на него до тех пор, пока ствол его не раскололся надвое, а изломанные ветви не рассыпались по земле» [2, с. 63]. Люди всегда стремились упорядочить и объяснить существующий порядок вещей: явления природы, смену времён года, причины болезней, смертей, полового влечения и пр. Выходит, на самом раннем этапе своего зарождения, мифологическое мышление – древний способ познания мира, общественного устройства и человека. Будучи знаковой символической структурой, миф отражал объективную реальность во всех её аспектах [3, с. 22].

Рассматривая различные подходы к изучению природы мифа и его роли в формировании общественного мнения, стоит отметить: мифология не стоит на месте и, преодолев в своем развитии ряд этапов, множество раз видоизменялась и порождала все новые функциональные формы. Поэтому, очертив природу мифа классического, стоит коснуться

содержания мифа идеологического или политического, являющегося выражением качественно новой ступени развития мифологического сознания [3, с. 21].

Т. Козырева и В. Слободчикова в работе «Дуалистичность политического мифа» рассматривают политический миф как «символьное, сюжетное оформление политики.... Выбирая символы, мы выбираем путь общества, даже если он нам не вполне ясен» [4, с. 74]. Выходит, политический миф призван восстанавливать общество, разрушенное кризисными ситуациями – мы говорим о своего рода регенерации рациональных пластов сознания. Идеологический миф, как и классический, заполняет семантические пробелы в сознании человека. Иными словами, он объясняет и направляет, помогает не только понять, но и сделать выбор: в пользу идеологии, политического строя или деятеля. При этом уже на данном этапе развития мифа его объяснительная функция отходит на второй план, уступая место легитимирующей и мобилизационной. Если архаический миф объяснял космический порядок, то миф политический интерпретирует и оправдывает порядок социальный. Он создает символический каркас для идеологии, сакрализуя власть, обосновывая историческую миссию нации или класса и конструируя образ «врага» как носителя хаоса [5, с. 51].

Мы полагаем, что парадигма, рассматривающая миф преимущественно через его объяснительную или легитимирующую функции, оказывается несостоятельной или как минимум неполной при анализе реалий цифрового века. Гиперконкуренция на рынке внимания, фрагментация аудитории и эрозия доверия к метанарративам – научным или идеологическим – привели к тому, что современный человек менее всего нуждается в очередном «объяснении мира». Более того, сама структура мифа претерпела изменения. Цифровой миф – это уже не целостное сакральное предание, как в древности, и не монолитная идеологическая доктрина. Это фрагментированный конструкт, состоящий из набора ключевых фраз, визуальных образов и эмоциональных триггеров, которые легко тиражируются в социальных сетях и служат инструментом сплочения «цифрового племени». Под «цифровым племенем» мы понимаем виртуальное сообщество, объединенное разделением общего мифологизированного нарратива, который выполняет роль социального клея, обеспечивая участникам чувство групповой принадлежности и онтологической безопасности. Данная концепция развивает идеи, изложенные в работе Сары Джейн Мехарг, которая рассматривает феномен «виртуального трайбализма» как реакцию на онтологическую неуверенность в информационном пространстве [6].

Яркой иллюстрацией кристаллизации «цифрового племени» через миф являются сообщества, выступающие против вакцинации. Их деятельность не сводится к медицинской дискуссии – это полноценная мифологическая система, скрепляющая группу. Чтобы высветить процесс современного мифотворчества как механизма, скрепляющего социальные группы, мы обратились к методам включенного наблюдения и контент-анализа постов и комментариев в сообществах «Серьезно о прививках и не только» и «ПВО – поствакцинальные осложнения» в социальной сети ВКонтакте.

Ядро мифа и бинарная картина мира

Миф: «фармкорпорации и правительство скрывают правду о вреде вакцин, чтобы зарабатывать на наших болезнях и ослаблять население».

Ключевым механизмом формирования «цифрового племени» или виртуального сообщества в данном случае становится использование бинарной оппозиции «свои» / «чужие». С одной стороны – носитель мифологического сознания и участник виртуального сообщества, с другой – неприятель с иной системой ценностей. Такая оппозиция выступает каркасом, на котором держится групповая идентичность, и служит основным инструментом разграничения.

«*Свои*»: «проснувшиеся» родители, «смелые» врачи-диссиденты, лидеры мнений, несущие «тайное знание». Разделение мифа и использование групповых маркеров автоматически включает индивида в эту категорию, обеспечивая ему чувство принадлежности и онтологической безопасности.

«*Чужие*»: «система» – официальная медицина, ВОЗ, «продажные» ученые и СМИ. Конструирование образа враждебного «другого» является необходимым условием для укрепления внутренней сплоченности «племени». Любая критика со стороны «чужих» лишь усиливает солидарность группы, подтверждая правильность ее выбора.

Механизмы мифотворчества и скрепления племени

Ритуалы и пароли: специфический язык и специальная терминология («алюминиевый адьювант», «естественный иммунитет»), служат лингвистическим маркером, создающим символические границы группы и позволяющим мгновенно опознать «своего». Этот язык, будучи вырванным из научного контекста, превращается в пароль, подтверждающий принадлежность к «посвященным».

Символика и герои: ключевую роль в сплочении сообщества играет канонизация фигур, объявленных «жертвами системы». Наиболее показателен пример Эндрю Уэйкфилда, чья сфальсифицированная и отозванная статья, а также лишение его лицензии, в рамках сообщества трактуются не как научный крах, а как доказательство «заговора». Его

образ тиражируется в публикациях сообществ как символ мученика, что укрепляет солидарность участников.

Цифровая агора: закрытые группы и каналы в социальных сетях (VK, Telegram) функционируют как герметичные пространства, где миф постоянно воспроизводится и укрепляется. Основным контентом становятся эмоционально заряженные личные истории о «поствакцинальных осложнениях», которые, будучи коллективно разделяемыми, формируют альтернативную систему «доказательств» и создают эффект постоянного подтверждения картины мира племени. Критика в таких пространствах либо блокируется, либо объявляется происками «врага», что усиливает групповую сплоченность.

Функциональный сдвиг: идентификация вместо объяснения

Ключевой момент – миф здесь работает не как объяснение (его легко опровергнуть данными доказательной медицины), а как инструмент идентификации. Разделение этого мифа – это акт вступления в племя. Любая попытка рациональной дискуссии воспринимается как атака на границы группы и ее систему ценностей, что лишь усиливает сплоченность участников и их веру в «правильность» своего выбора. Истинность мифа проверяется не соответствием фактам, а его способностью обеспечивать чувство общности, защищенности и морального превосходства над «непроснувшимися».

Итак, проведенное исследование позволяет констатировать, что в условиях цифровой среды мифотворчество претерпело качественный функциональный сдвиг. Если архаический миф служил инструментом объяснения мира, а политический – его легитимации и мобилизации, то доминирующей функцией современного медиамифа стала идентификационно-племенная.

Цифровой миф – это более не монументальное повествование, а фрагментированный конструкт, набор сигнатурных фраз и эмоциональных триггеров. Его ключевая задача – не предложить онтологическую истину, а выполнить роль социального клея, кристаллизующего «цифровое племя». Как показал анализ антипрививочных сообществ, истинность такого мифа проверяется не соответствием фактам, а согласованностью с системой ценностей и способностью обеспечивать участникам чувство общности, защищенности и морального превосходства.

Литература:

1. Фадеева И. В. Роль и манипулятивное значение мифа в СМИ // Челябинский гуманитарий. – 2020. – №3 (52). – С. 23 –31.

2. Тайлор Э. Б. Миф и обряд в первобытной культуре. //Пер. с англ. Д. А. Коропчевского. – Смоленск: Русич, 2000. – 624 с.
3. Лисенкова А. А., Тульчинский Г. Л. Новые форматы мифологизации в цифровом пространстве // Человек. Культура. Образование. – 2017. – №4 (26). – С. 20 –31.
4. Козырева Т. В., Слободчикова В. А. Дуалистичность политического мифа // Вестник ЮГУ. – 2017. – №1-2 (44). – С. 72 –76.
5. Корниенко Т. А. Сущность и структура политического мифа // Власть. – 2009. – №10. – С. 49 –53.
6. Jane S. M. Digital Tribalism and Ontological Insecurity: Manipulating Identities in the Information Environment [Electronic resource] // University of Calgary Press. – 2024. – URL: <https://ucp.manifoldapp.org/read/deterrence-in-the-21st-century/section/593f8b2c-5c06-4dc8-8fea-4d7229a2155f> (дата обращения 08.11.2024).

СПОРТИВНЫЙ МЕДИАТЕКСТ: АДАПТАЦИЯ ДЛЯ САЙТА И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ СПОРТИВНОГО КЛУБА

А. Д. Беркетов

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, ar.berketov@yandex.ru**

Научный руководитель: Кротова А. Г., к. фил. н.

В данной статье рассматриваются особенности функционирования спортивного медиатекста на различных медиаплатформах. Анализируются различия в подаче медиатекстов на официальных сайтах и в социальных сетях спортивных клубов, описывается структура и итоги сравнительного анализа. На основе выявленных особенностей разработаны практические рекомендации по адаптации спортивных медиатекстов с учётом специфики каждой медиаплатформы.

This article examines the features of the functioning of sports media texts on various media platforms. It analyzes the differences in the presentation of media texts on the official websites and social networks of sports clubs, and describes the structure and results of the comparative analysis. Based on the identified features, practical recommendations have been developed for adapting sports media texts to the specific requirements of each media platform.

Тема медиатекста как явления уже неоднократно становилась предметом научных исследований, и одним из самых точных определений считается формулировка Т.Г. Добросклонской, которая

рассматривает медиатекст как «сложное многоуровневое явление, основанное на неразрывной связи вербальных и медийных компонентов» [1, с.30]. Такой подход подчёркивает важность медиатекста в современных коммуникациях и позволяет перейти к рассмотрению его отдельных разновидностей, среди которых особую значимость в контексте нашего исследования приобретает спортивный медиатекст.

За последние годы социальные сети и сайты спортивных клубов сделали большой скачок в развитии и стали эффективным инструментом для выстраивания комфортной и продуктивной коммуникации между клубом и болельщиками. Эффективность этой коммуникации во многом зависит от качества спортивных медиатекстов и умения журналистов адаптировать их под специфику каждой медиаплатформы.

Одно из первых определений термина «спортивный медиатекст» было сформулировано Е.А. Войтик, которая рассматривает это явление с позиции спортивной коммуникации в России XXI века. В данном контексте спортивный медиатекст понимается как информация о спорте, представленная в рамках журналистики, которая не только определяет основные спортивные темы, интересные для аудитории, но и способствует осознанию самого характера средств массовой информации как фактора развития спортивной сферы [2, с.42]. Такое понимание показывает, что спортивный медиатекст отражает не только спортивные события, но и помогает формировать представление о спортивной сфере и выстраивать общение клуба с болельщиками.

Вследствие динамичного развития спортивной журналистики конкуренция между клубами вышла за рамки турнирной таблицы и охватила спортивное медиaprостранство. В настоящее время спортивные клубы активно интегрируют официальный сайт с социальными сетями команды с целью не только объединить фанатскую аудиторию с разных медиаплатформ, но и увеличить её за счёт популяризации бренда клуба. Ежедневно пресс-службы спортивных клубов создают разнообразные медиатексты, делая акцент как на новостном, так и на развлекательном типе контента. Подобное разнообразие отражает структуру спортивной информации, которую, по наблюдению К.А. Алексеева и С.Н. Ильченко, можно разделить на два сегмента: основной – связанный с ходом и итогами соревнований, и сопутствующий – «околоспортивный», формирующий расширенный информационный контекст [3, с.38-41]. Однако работа со спортивными медиатекстами не всегда проходит успешно. Ошибкой многих журналистов и сотрудников пресс-служб спортивных клубов является публикация контента одного типа как на сайт, так и в социальные сети команды. Показательно, что схожая проблема отмечается и в рамках самих социальных сетей. Так, К.И.

Братков и Е.Е. Сафонова подчёркивают: «Дублирование одной и той же информации в разных социальных сетях без учета их специфики, по данным настоящего исследования, представляется неэффективным» [4, с.73]. Данная ошибка приводит к тому, что медиатексты становятся однообразными, тем самым теряют свою актуальность и эффективность.

Следовательно, мы видим, что на практике наблюдается однообразие медиатекстов и неэффективность их публикации на разных медиаплатформах. Похожие вопросы уже изучались, и о медиатексте в целом накоплено немало теории. Однако правила работы со спортивным медиатекстом практически не рассматривались. Именно поэтому в рамках нашего исследования был проведён сравнительный анализ спортивных медиатекстов на различных медиаплатформах, который позволил выявить существенные различия в их структуре, функциях и стилистике.

Для рассмотрения спортивных медиатекстов была разработана собственная процедура анализа, включающая пять параметров: содержание, функция, язык и стиль, объём и структура, визуальное сопровождение. Эти параметры позволяют системно оценивать медиатексты на сайте и в социальных сетях и выявлять особенности их функционирования.

Проведённый сравнительный анализ медиатекстов ХК «Сибирь», ФК «Сибирь» и ВК «Локомотив», размещённых на официальных сайтах и в социальных сетях «ВКонтакте» и Telegram, показал, что медиатексты обеих платформ имеют общую цель – информирование аудитории о событиях клуба. Кроме того, вне зависимости от медиаплатформы, в спортивных медиатекстах используется дружественный, положительный тон, активно применяется клубная символика, фирменные цвета и логотипы, что обеспечивает целостность визуального и смыслового образа клуба в медиапространстве. Обязательным элементом медиатекста является визуальное сопровождение, которое делает контент ярким, привлекательным и более наглядным для болельщиков.

Однако специфика каждой медиаплатформы формирует заметные различия в том, как создаются и подаются спортивные медиатексты. Так, медиатексты на официальных сайтах спортивных клубов в большей степени ориентированы на предоставление развернутой, детализированной информации, часто с элементами аналитики, которая проявляется в официальных заявлениях, в обзорах матчей, подробных интервью и текстовых трансляциях. Здесь преобладает традиционный публицистический стиль, и, в отличие от соцсетей, чаще используются сложные предложения, встречается профессиональная спортивная терминология, а также вводные и пояснительные конструкции,

способствующие ясному и структурированному изложению. Основная функция таких медиатекстов – информативная, они обеспечивают глубокое погружение в контекст спортивных событий и являются достоверным источником как для болельщиков, так и для СМИ.

Что касается спортивных медиатекстов в социальных сетях, то они, напротив, строятся по законам оперативности, вовлечённости и эмоциональной выразительности. Здесь доминирует разговорный стиль, короткие предложения, а также разнообразные средства выразительности: метафоры, эпитеты, гиперболы, элементы молодёжного сленга и эмодзи. Основная цель медиатекста в соцсетях – быстро донести суть, вызвать эмоциональную реакцию и стимулировать фанатскую аудиторию к активному участию в жизни клуба.

Подводя итог сравнительному анализу, можно сказать, что медиатексты в социальных сетях предназначены для быстрого вовлечения, мгновенной реакции и эмоционального взаимодействия клуба с болельщиками, тогда как медиатексты на сайте ориентированы на предоставление детализированного контента с глубоким информированием и качественной аргументацией.

На основе сравнительного анализа был разработан комплекс практических рекомендаций, направленный на повышение эффективности работы со спортивным медиатекстом, при этом в процессе его создания следует:

- 1) учитывать специфику каждой медиаплатформы;
- 2) соблюдать стилистическую целостность и фирменный стиль клуба;
- 3) развивать визуальное оформление в медиатекстах;
- 4) разделять цели в медиатексте;
- 5) разнообразить формат подачи медиатекста;
- 6) следить за чистотой языка и уместностью выразительных средств;
- 7) координировать контент между разными медиаплатформами (контент сайта и социальных сетей должен дополнять друг друга).

Таким образом, наши рекомендации учитывают специфику различных медиаплатформ и направлены на то, чтобы помочь пресс-службам спортивных клубов создавать эффективные медиатексты, которые будут одновременно понятны, интересны и актуальны для разных категорий болельщиков. Применение таких рекомендаций особенно значимо, поскольку умение адаптировать спортивный медиатекст под нужды каждой медиаплатформы является одним из ключевых профессиональных навыков спортивного журналиста.

Литература:

1. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: теория, методы, направления: монография. – [б. м.]: [б. и.] 2020. – 180 с.
2. Войтик Е. А. Спортивная медиакоммуникация в России в начале XXI в. / науч.ред. Б. Я. Мисонжников. – Томск: Издательский Дом ТГУ, 2013. – 240 с.
3. Алексеев К. А., Ильченко С. Н., Основы спортивной журналистики: учебное пособие. – М.: Изд-во «Аспект-Пресс», 2016. – 232 с.
4. Братков К. И., Сафонова Е. Е. Продвижение профессиональных спортивных клубов в социальных сетях // Вестник спортивной науки. 2021. №6. – С. 70-74.

**ПРИЧИНЫ И МЕХАНИЗМЫ РАСПРОСТРАНЕНИЯ
ДЕЗИНФОРМАЦИИ: РОЛЬ ЖУРНАЛИСТОВ
В ПРОТИВОДЕЙСТВИИ**

Е. А. Шадрина, И. В. Болдохопова
Новосибирский государственный университет
экономики и управления «НИНХ»,
г. Новосибирск, yelena.shadrina.2006@mail.ru,
boldoxonovairina@mail.ru

Научный руководитель: Безродная. Л. В. канд. мед. наук, доцент

Исследуются причины и механизмы распространения дезинформации в современном информационном пространстве, а также роль журналистов в противодействии этому явлению. Анализируются социальные, экономические и политические факторы, способствующие распространению недостоверных новостей, и предлагаются меры по повышению медиаграмотности и улучшению качества журналистской работы.

The article examines the causes and mechanisms of the spread of disinformation in the modern information space, as well as the role of journalists in countering this phenomenon. The social, economic and political factors contributing to the spread of false news are analyzed, and measures are proposed to increase media literacy and improve the quality of journalistic work.

В наши дни, ввиду значительного увеличения объема цифровой информации, распространение недостоверных новостей оказывает влияние не только на общественное мнение, но и на экономику и политику. Это обстоятельство обуславливает необходимость разработки эффективных мер противодействия дезинформации.

Особенно остро эта проблема проявляется в связи с увеличением числа случаев распространения дезинформации в сети Интернет, следствием чего стало существенное повышение доли лиц, сталкивающихся с недостоверными фактами и распространяющих их среди широкой аудитории. Согласно исследованию компании «Медиалогия», занимающейся автоматическим мониторингом и анализом СМИ и социальных медиа, данная проблема приобрела значительные масштабы уже в 2018 году, продемонстрировав прирост дезинформационных сообщений на 33% относительно предыдущих периодов [2]. Цель настоящего исследования заключается в комплексном анализе причин возникновения и механизмов распространения дезинформации в современном информационно-коммуникационном пространстве, а также в выявлении наиболее действенных подходов и инструментов противодействия данному феномену. Дополнительно исследуется профессиональная деятельность журналистов как ключевого фактора формирования информационной среды и оценки их роли в обеспечении объективности и достоверности представляемой общественности информации.

Долгов М.И. утверждает, что дезинформация в сети Интернет является значительной угрозой для общественного сознания. Автор подчеркивает, что такая информация способна вводить пользователей в заблуждение, формировать искаженное представление о реальности и оказывать отрицательное воздействие на когнитивные механизмы восприятия окружающей среды [3]. Климентьева В.С., в свою очередь, полагает, что введение ответственности за распространение фейковых новостей и оскорбительных высказываний в адрес органов государственной власти является обоснованным решением в эпоху цифровизации. Данные меры, согласно её утверждению, направлены на реализацию права граждан на получение достоверной информации и защиту общественных интересов, предупреждая потенциальные неблагоприятные последствия от распространения ложных сведений [4].

Кроме того, Титова А.Г. отмечает, что распространение слухов и дезинформации в Интернете способствует формированию тревожного настроения среди населения и снижению уровня доверия к органам власти. Согласно её исследованию, недоверие людей к поступающей информации возникает зачастую лишь после широкого распространения фейков, тогда как противодействие таким явлениям должно начинаться ещё на этапе их появления [7].

Распространение дезинформации в современной информационной среде обусловлено рядом ключевых факторов. Во-первых, глобальное проникновение социальных сетей превратило их в ведущие площадки

для трансляции любых видов контента, включая заведомо ложные сведения. Пользователи получают свободу мгновенно обмениваться информацией, однако одновременно создаются благоприятные условия для массового распространения недостоверных новостей. Эмоционально заряженный контент и яркие заголовки провоцируют вирусное распространение фейков, увеличивая их охват и создавая иллюзию достоверности.

Во-вторых, экономическая заинтересованность организаций, выпускающих масс-медиа, существенно повышает риски появления искажённой информации. Конкуренция за читательские предпочтения и рекламодателей зачастую приводит к публикации провокационного материала, пренебрегающего проверкой фактов. Этот феномен получил название «жёлтая пресса», характеризующаяся сознательным использованием низкопробных приёмов для привлечения внимания аудитории, невзирая на последствия [1].

Примером служит ситуация, когда в ряде телеграм-каналов распространилась информация о предложениях Государственной Думы повысить пенсионный возраст в России ещё на десять лет. Тем не менее, сама Дума подобного предложения не выдвигала. Причиной слухов послужила неверная интерпретация высказывания депутата Светланы Бессараб, которая подчеркнула, что позднее оформление пенсии потенциально способно привести к увеличению выплат. Впрочем, речь шла именно о добровольном решении гражданина, а не обязательстве государства. Поскольку тема пенсионного возраста имеет высокую социальную значимость, некорректная подача привела к быстрому распространению фейковой информации [5].

Другой пример иллюстрирует распространение недостоверных сведений о введении уголовной ответственности за безработицу. Несмотря на многочисленные слухи, никакого законопроекта против «тунеядства» в России официально предложено не было. Подобные инициативы представляют собой частные идеи отдельных депутатов, не поддерживаемые большинством членов парламента [6]. Для предотвращения подобной ситуации журналисты обязаны применять систематизированные меры: проводить тщательную проверку фактов перед публикацией, повышать уровень собственной медиаграмотности и обеспечивать прозрачность процессов редактирования.

С помощью исследований мы смогли выявить взаимосвязи между формированием негативного социального климата, распространением ложной информации, уменьшением доверия к официальным СМИ. Развитие цифровых компетенций среди населения приобретает особое значение, они позволяют противостоять влиянию ложных новостей.

Повышение медиаграмотности граждан и сотрудничество государственных структур, представителей СМИ помогают эффективно решить данную проблему. Для успешной борьбы с этой проблемой важно внедрять законодательные меры, которые направлены на снижение распространения ложной информации, а также усилия по повышению качества и достоверности сведений.

Литература:

1. Диреев И. Д. Дезинформация в средствах массовой информации: проблемы, вызовы и пути решения [Электронный ресурс] // Litera. №1 – 2025. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dezinformatsiya-v-sredstvah-massovoy-informatsii-problemy-vyzovy-i-puti-resheniya/viewer> (дата обращения: 15.10.2025).
2. Дорофеева В. В. Фэйковые новости в современном медиaprостранстве // вопросы теории и практики журналистики. – 2019, – Т.8 – №4. – С. 774-786.
3. Долгов М.И. Классификация информационно психологических воздействий и оценка степени их угроз для общественного сознания// Общество: политика, экономика, права. – №2, – 2016. – С 123-131.
4. Клементьева В.С. К вопросу об ответственности за размещение «Фейковых новостей» и оскорбление государственных органов в киберпространстве [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета МВД России. – 2019. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-otvetstvennosti-za-razmeschenie-feykovyh-novostey-i-oskorblenie-gosudarstvennyh-organov-v-kiberprostranstve> (дата обращения: 06.12.2025).
5. Официальная группа Telegram «Вечерний Телеграмъ» [Электронный ресурс]. – URL: https://t.me/tele_eve/26108?ysclid=mi71nmurce76039968 (дата обращения: 18.11.2025).
6. Официальная группа ВКонтакте «Газета.РУ» [Электронный ресурс]. – URL: https://vk.com/wall-20169232_8389021?ysclid=mi71knjx1s35651008 (дата обращения: 15.10.2025).
7. Титова А. Г. Слухи и фейковые новости как фактор дестабилизации социально-политической обстановки: опыт противодействия// Журнал исторических, политологических и международных исследований: научный журнал. – Донецк, – 2022. – № 3(82). – С. 167-172.

ГАСТРОНОМИЧЕСКАЯ ТЕМА В ДЕЛОВЫХ ИЗДАНИЯХ: (НА ПРИМЕРЕ ЖУРНАЛА «FORBES RUSSIA»)

Е. В. Высотина

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, torogik7504@mail.ru**

**Научный руководитель: Мандрикова Г. М., д-р филол. наук,
зав. кафедрой**

В статье рассматривается понятие деловой прессы как специализированного сегмента массмедиа; представлено понятие гастрономии; описывается структура гастрономической культуры и ее функции; приводится анализ «гастрономической» рубрики делового издания «Forbes Russia».

The article examines the concept of business press as a specialized segment of the mass media; it presents the concept of gastronomy; it describes the structure of gastronomic culture and its functions; and it provides an analysis of the "gastronomic" section of the business publication Forbes Russia.

Сегодня деловая пресса является одним из успешно развивающихся направлений средств массовой информации, поскольку наблюдается рост массмедиа, работающих с информацией делового характера, что, несомненно, свидетельствует о востребованности бизнес-СМИ на медийном рынке. Вместе с количественным ростом усиливается и влияние деловых изданий в обществе в целом. Повышенный интерес со стороны бизнес-сообщества к подобным изданиям приводит к тому, что деловая журналистика становится неотъемлемой частью предпринимательской деятельности в современной России.

По мнению Е. И. Мордовской, «деловая пресса – это тип печатных изданий, призванный обеспечивать информационные потребности предпринимательства с целью создания информационного поля, способствующего развитию бизнеса» [2, с. 13]. Понятно, что деловые издания рассчитаны на аналитику, факты и прогнозирование развития экономики страны, кроме того, деловая пресса следит за валютными скачками, изменениями фондовых рынков и ростом котировок [3].

Однако в последние годы в авторитетных деловых изданиях, таких, как «Forbes Russia», «Коммерсантъ», «РБК» и др., все чаще стал появляться контент, посвященный гастрономической тематике. Сегодня гастрономия в деловой прессе рассматривается как сфера, обладающая значительным потенциалом в сфере бизнеса. Среди других тем она интересна с точки зрения hi-tech технологий, создания бизнес-модели ресторана и описанием личности-владельца ресторана [4].

Н. Л. Антонова, О. И. Пименова дают следующее понятие гастрономии: «это совокупность воспроизводимых действий и взаимодействий индивидов/социальных групп, направленных на выбор и прием пищи, имеющих пространственно-временную организацию» [1].

Следует отметить, что популяризация гастрономической культуры в современном обществе обусловлена во многом влиянием социально-экономических факторов, к которым относят благосостояние населения, развитие ресторанной индустрии, пищевой промышленности и т.п. Целевая аудитория деловых изданий – группы людей, заинтересованных в получении информации о процессах, протекающих в сферах экономики, бизнеса, науки, общественной жизни, в том числе и в гастрономии. Рестораны, премиальные продукты, гастротуры стали неотъемлемой частью образа жизни этой аудитории. Многие деловые издания отвечают на этот запрос, рассказывая о новостях в сфере гастрономии [5]. Жанры гастрономического контента в деловой прессе преимущественно аналитические – это, как правило, рецензия, статья, рейтинг, обзор, в которых рассматриваются актуальные вопросы в области гастрономии, место еды в жизни человека, бизнес-подходы и мн.др.

В таком известном деловом издании, как «Forbes Russia», гастрономическая тематика представлена отдельной постоянной рубрикой – «Forbes Вино». Данная рубрика была введена летом 2025 года как продолжение проекта «Top100Wines.ru» – ежегодного рейтинга лучших российских вин. «То обстоятельство, что у информационного поля, которое сформировалось вокруг «Top100Wines», появилась серьезная платформа, важный эволюционный этап и в развитии рейтинга, и в медийной поддержке всего российского виноделия» – сообщает «Forbes Russia» [6]. Авторы рейтинга считают, что тема виноделия интересна в рамках делового журнала, так как в данной индустрии большая конкуренция. Информация будет интересна не только потребителям, но и предпринимателям винного бизнеса [6].

В «Forbes Вино» можно выделить несколько направлений контента:

1) рейтинги, где представлена подборка лучших российских вин (Top100Wines); 2) обзор во всех основных категориях вин: десертных и игристых, белых, розовых и красных сухих; 3) новостные заметки, где можно найти свежую и актуальную информацию о происходящем в российском и мировом виноделии; 4) тренды, где представлена информация о специальных винных предметах: агротехнике и энологии. Также пишется про этот бизнес в целом: со здоровой и не очень здоровой конкуренцией, борьбой за доли рынка, изучением потребительских предпочтений, стратегией продвижения и продаж; 5) рубрика «Персона»

– интервью с яркими представителями современного виноделия и очерки об их жизненном пути.

Для анализа мы взяли статью под рубрикой «Тренды» – «алкогольные корпорации дешевеют из-за перемен в потребительском поведении», чтобы выяснить, как описывается гастрономическая тематика в рамках делового издания. Статья информирует о факте снижения потребления алкоголя и анализирует это явление через «призму» бизнеса, т.е. текст не о формировании здоровой привычки, а о том, как эти привычки бьют по финансам крупных корпораций: *«потеряли \$830 млрд рыночной капитализации», «индекс снизился на 46%»*. Автор не просто констатирует тот факт, что «люди стали меньше пить», а детально разбирает причины этого спада, делая подробный анализ изменений на рынке сбыта. В анализе используются экономические факторы: *«повышенные таможенные тарифы, высокие процентные ставки, рост цен на сырье»* – все это прямые издержки для бизнеса; называются меры, влияющие на спад продаж алкогольной продукции: *«запрет на алкоголь на общественных и официальных мероприятиях»*. Для авторитетности проводимой аналитики в статье привлекаются мнения зарубежных экспертов, как профессионалов данного рынка: Сары Саймон, Лоуренса Уайатта и Ричарда Кука. Цитирование названных экспертов призвано завоевать большее доверие аудитории издания.

Важно не забывать, что материал в деловой прессе в первую очередь рассчитан на практическое применение – дать читателю информацию для принятия финансовых решений. В статье имеется отдельный блок, посвященный инвестиционным перспективам: указана текущая оценка компаний – *«мультипликатор около 15% прогнозируемой прибыли»*. Отмечается, что это *«вдвое ниже пиковых уровней»*, а также сообщается о хедж-фондах, которые *«постепенно увеличивают позиции»*. Эта информация содержит прямые сигналы для других инвесторов. Анализируемая нами статья дает информацию и о бизнес-стратегиях, в частности о том, как компании адаптируются к новым реалиям: *«Carlsberg и Campari выпустили безалкогольные продукты», «Moët Hennessy приобрела долю в FrenchBloom»*.

Статья в деловом журнале «Forbes» анализирует экономические последствия, оперирует финансовыми и биржевыми показателями, цитирует отраслевых аналитиков и инвесторов, дает прогноз и оценку инвестиционной привлекательности, рассказывает о стратегиях выживания и адаптации крупного бизнеса такого крупного гастрономического рынка, каковым является производство и продажа вин. Проведенный нами анализ контента гастрономической тематики отдельной постоянной рубрики «Forbes Вино» показал, что гастрономия

в деловой прессе стала отдельным объектом экономического анализа. Деловые издания, по-прежнему сохраняя фокус внимания на аналитике и статистике, тем не менее, успешно адаптируют гастрономическую тематику в сфере бизнеса, используя анализ рыночных тенденций и актуальную предпринимательскую повестку.

Литература:

1. Антонова Н. Л. Гастрономические практики как предмет социологического анализа: направления исследований // Дискуссия. – 2016. – № 2. – С. 72-76.
2. Мордовская Е. И. Деловые издания в системе периодической печати. Типоформирующие факторы, характер становления и развития // Автореферат дис. ... канд. филол. наук. – 1998. – 27 с.
3. Поветкина А.О. Фундаментальные признаки деловых изданий на примере издания «RBK» // Международный студенческий научный вестник. – 2019. – № 6. – С. 1–8.
4. Рева Е. К., Огородникова Т. В. и др. Предметно-тематическое поле гастрономической журналистики: от развлекательного контента до вопросов национальной политики России // Вопросы теории и практики журналистики. – 2019. – №1. – С. 111–128.
5. Тищенко В. Н. Деловая журналистика: типология и видовые признаки // Вестник РГГУ. – 2014. – №12 (134). – С. 137-145.
6. Forbes открывает рубрику о виноделии Forbes Вино. – [Электронный ресурс] // Forbes [сайт]. – <https://www.forbes.ru/wines/538733-forbes-otkryvaet-rubriku-o-vinodelii-forbes-vino?ysclid=mhzwxt161v670605477> (дата обращения: 15.11.2025).
7. Алкогольные корпорации дешевеют из-за перемен в потребительском поведении [Электронный ресурс] // Forbes [сайт]. – <https://www.forbes.ru/wines/549303-alkogol-nye-korporacii-deseveut-iz-za-peremen-v-potrebitel-skom-povedenii> (дата обращения: 15.11.2025).

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В ТЕКСТАХ ЛЮБИТЕЛЬСКИХ СМИ

А. В. Голяшова

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, golyashovalika@mail.ru

Научный руководитель: Кротова А. Г., к.ф.н., доцент

В работе рассматривается понятие «любительская журналистика», описываются ее особенности по сравнению с журналистикой профессиональной. Делается вывод о том, что в текстах любительских СМИ встречается много языковых ошибок разных уровней, в том числе лексических.

This paper examines the concept of "amateur journalism" and describes its characteristics compared to professional journalism. It concludes that amateur media outlets contain numerous linguistic errors of various types, including lexical ones.

Появление интернета способствовало созданию информационной среды, в которой функционируют медиатексты разного качества, в том числе и тексты журналистов-любителей. Любительская журналистика представляет собой особую журналистскую деятельность, которую следует рассматривать как увлечение или хобби. Свое развитие любительская журналистика начала в первой половине двухтысячных годов с появлением блог-платформы *LiveJournal*. В XXI веке блогосфера со своими отличительно новыми функциями заявила о себе во всем мире.

Особенность блогов и платформ, напрямую связанных с любительской журналистикой, состоит в том, что пользователи могут размещать там свои материалы, не имея при этом профессионального образования. Многие платформы и сайты не имеют ограничений в тематике и количестве статей, который может выпустить автор, а материалы не проходят никакой проверки на содержание и языковую грамотность, поэтому, по предварительным наблюдениям, статьи журналистов-любителей содержат ошибки разных языковых уровней, в том числе лексические.

Для описания ошибок мы используем так называемый «анализ от текста», который входит в ортологический анализ, разработанный А.Г. Жуковой [1].

Примеры отступлений мы разделили на три группы: смысловые ошибки, стилистические ошибки и нарушения лексической сочетаемости. К смысловым ошибкам относятся тавтология, плеоназм, непонимание значения слова и ошибки в использовании многозначных слов. Проанализируем пример (авторская орфография и пунктуация сохранены): *Я не хотела продумать с чем их носить, я не хотела*

думать насколько они близки мне в итоге по стилю, я хотела белые кружевные колготки. (Деловая косметичка 17.01.2025, Dzen.ru)

Сфера общения – публичная. Форма речи – письменная, речь подготовленная. В данном высказывании мы имеем дело с неоднократной тавтологией. Данное употребление не выполняет никакой стилистической задачи, следовательно, является непреднамеренным. Учитывая подготовленный характер речи, мы оцениваем данное нарушение лексической нормы как ошибку. Причиной ошибки, по-видимому, является неосознаваемая тавтология, тавтология «по привычке», возникающая вследствие слабого контроля автором за процессом порождения письменного текста. Отступление препятствует точной передаче авторского замысла, затрудняет восприятия текста и создает неясность. Важно сделать уточнение, что причинной данной ошибки может стать скорее невнимательность, чем безграмотность.

Перейдем к стилистическим ошибкам, к которым относится неправомерное использование просторечной и диалектной лексики, профессионализмов, жаргонизмов и терминов. Проанализируем пример (авторская орфография и пунктуация сохранены): *Отдельно несколько слов о бездарных актерах (Харламов, Воля, Рева), которые снимаются в поганных фильмах, снятых опять же под крышей хозяев Комеди. Яндекс такси. Опять – Художерян!!! Дикие проценты. Никакого контроля за авто и водителям. Полностью убили практически все автопарки. Постоянный обман и кидок водителей. Не выплачивают водителям конкретно кидают самозанятых. Никаких финансовых документов.* (Альянс 2.03.2020, Dzen.ru).

Сфера общения – публичная. Форма речи – письменная. В данном высказывании мы имеем дело с неоднократным употреблением просторечной и жаргонной лексики. По-видимому, употребление является преднамеренным и выполняет эмоционально-оценочную функцию. Несмотря на преднамеренность, автор использует просторечные и жаргонные словосочетания и грубо-оценочные характеристики людей, что нарушает стилистические и этические нормы. Употребление не мотивировано коммуникативной задачей: разрушает тон публицистического стиля, не несет дополнительной смысловой нагрузки (можно заменить нейтральными синонимами), соответственно, экспрессия избыточна и является ошибкой.

И в завершении рассмотрим нарушения лексической сочетаемости, которые, по нашим наблюдениям, встречаются в текстах журналистов-любителей реже всего. Проанализируем пример: *Почему важно давать и получать комплименты?* (Витька – мелкий пакостник 27.04.2019, Dzen.ru).

Сфера общения – публичная. Форма речи – письменная. В высказывании мы имеем дело с нарушением лексической сочетаемости «давать комплименты». Данное употребление не выполняет никакой стилистической задачи и является непреднамеренным. Учитывая подготовленный характер речи, мы оцениваем данное нарушение лексической сочетаемости как ошибку. Причиной ошибки является незнание автора правил лексической сочетаемости. Нарушение не преследует смысловых целей, из чего можно сделать вывод, что отступление непреднамеренное. К возможным причинам, вызвавшим данное нарушение, можно отнести: 1) недостаточное владение данным сегментом нормы; 2) фонетическое сходство лексем «давать» и «делать».

В ходе исследования нами была проведена комплексная аналитическая работа, посвященная сравнению любительской и профессиональной журналистики, а также выявлению и анализу лексических ошибок, характерных для текстов журналистов-любителей. В результате были выявлены основные группы лексических ошибок в любительских СМИ, определены причины их появления, среди которых недостаточный уровень знаний о лексических нормах и отсутствие проверок на наличие ошибок в текстах журналистов-любителей.

Литература:

1. Жукова А. Г, Кашкорова Г. П., Мандрикова Г. М. Ортология: учеб. пособие. – Новосибирск: Изд-во НГТУ. – 2002. – 104 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ О РОДНОМ ЯЗЫКЕ: РОЛЬ ЖУРНАЛИСТА

А. В. Гребенюк

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, grebenyuk.aleksandra.04@inbox.ru

Научный руководитель: Лиханова Н. А., к.фил.н., доцент

Статья посвящена исследованию роли журналистики в формировании общественного мнения о родном языке. В тексте научной статьи рассматривается многогранность понятия «родной язык», в том числе законодательное определение, приведенное в Указе Президента РФ от 11 июля 2025 г. № 474 «Об утверждении Основ государственной языковой политики Российской Федерации». Также представлены результаты опроса среди студентов и сотрудников НГТУ НЭТИ, выявившего представления людей о родном языке.

The article focuses on the study of the role of journalism in shaping public opinion about one's native language. The text of the scientific article explores the multifaceted nature of the concept of "native language," including the legislative definition provided in the Decree of the President of the Russian Federation dated July 11, 2025, No. 474, «On the Approval of the Fundamentals of the State Language Policy of the Russian Federation». It also presents the results of a survey conducted among students and staff of NSTU NETI, which revealed people's perceptions of their native language.

Среди исследователей не существует единого подхода к определению понятия «родной язык». Компромиссное решение предлагает «Словарь социолингвистических терминов» Института языкознания РАН, содержащий многокомпонентное определение, разработанное с учетом разнообразных научных позиций.

Итак, родной язык – это: «1. То же, что и материнский язык. Первый язык, который усвоен человеком с детства («язык колыбели»). Обычно он совпадает с языком родителей или одного из них. 2. То же, что этнический язык. 3. То же, что и функционально первый язык. 4. То же, что национальный язык, т.е. язык любого народа, населяющего РФ, кроме русского» [5].

Предложенное определение отличается значительной широтой трактовки, что обуславливает необходимость его конкретизации. Как справедливо замечают лингвисты Н.Б. Вахтин и Е.В. Головкин, существует принципиальная разница между понятиями: «материнский язык – не всегда является родным, равно как и родной язык – не обязательно оказывается первым» [2]. В научной парадигме этих исследователей материнский язык интерпретируется как язык матери, который ребенок имплицитно усваивает на протяжении младенческого и дошкольного периода (до 5-6 лет) благодаря постоянному физическому контакту. Тем не менее, язык матери может не стать доминирующим в речевом развитии ребенка, уступив место иному «первому языку».

Альтернативный подход демонстрируют В.И. Беликов и Л.П. Крысин, акцентирующие временной фактор: «родной язык – это язык, усвоенный в детстве, навыки использования которого в основном сохраняются и во взрослом возрасте» [1]. Однако данная позиция также не является бесспорной. Оппонируя им, исследователи Сулейманова и Н.Ж. Шаймерденова указывают на необязательность практического использования данных навыков во взрослом возрасте. В их концепции родной язык получает двухаспектную характеристику: «1. Язык, усваиваемый ребенком в раннем детстве бессознательно, путем подражания речи взрослых, и навыки использования которого могут сохраняться или утрачиваться взрослым человеком. 2. Язык

самоидентификации с этносом, занимающий важное место в языковом сознании любого народа и связанный с действием ментальных стереотипов, дифференцирующих понятия «свое» и «чужое» при самоотождествлении любого этнического коллектива» [6].

В июле 2025 года вступил в силу Указ Президента «Об утверждении Основ государственной языковой политики Российской Федерации», законодательно закрепляющий понятие «родного языка». Нормативный акт вводит гибкое определение: родным может быть признан один или несколько языков народов России, включая русский [7]. Ключевыми критериями являются освоение языка в раннем возрасте в соответствующей среде и этническая самоидентификация гражданина.

Отметим, Указ также фиксирует, что обновленная языковая политика нацелена на сохранение и развитие родных языков, а журналистика определяется в качестве одного из инструментов ее реализации [7]. Это непосредственно возлагает на СМИ ключевую задачу – активное формирование общественного мнения о родном языке.

Общественное мнение – это специфический способ существования и проявления массового сознания, посредством которого публично выражается духовное или духовно-практическое отношение большинства к актуальным для него фактам, событиям, явлениям и процессам действительности [8].

У. Липпман в своей работе «Общественное мнение» подчёркивает важный факт: современный человек не может лично узнать всё, что происходит в мире, поэтому СМИ становятся главным источником знаний о событиях и явлениях. По сути, журналисты решают, о чём будет говорить общество, и как именно люди будут воспринимать те или иные события. Они выбирают темы для обсуждения и формируют общую картину происходящего [4].

Журналистика посредством СМИ формирует общественное мнение, прибегая к следующим способам:

Во-первых, создание стереотипов. С точки зрения У. Липпмана, стереотипы выступают в роли фильтра, схематизирующего восприятие сложного мира. Медиа, выступая в роли такого фильтра, отбирают и выделяют отдельные элементы информации, что приводит к обобщению и типизации описываемых ситуаций [4]. Благодаря этому стереотипы снижают потребность личности в самостоятельном анализе, а также открывают для СМИ возможность конструирования «псевдо-реальности», замещающей собой объективную картину мира [4].

Во-вторых, медиа активно используют технологию навязывания повестки, заставляя общество концентрироваться на заданных темах. Множество новостных каналов при этом создаёт обманчивое впечатление

плюрализма мнений. Однако за этим фасадом скрывается жёсткий отбор информации. Гражданам предлагается единственная, тщательно сконструированная версия реальности, отражающая интересы правящей элиты и других влиятельных сил в обществе [4].

В-третьих, ключевым элементом формирования общественного мнения является также использование эмоционально окрашенной лексики. Н.Н. Маликова подчеркивает, что современные медиа, ориентируясь на рейтинги, часто жертвуют достоверностью в погоне за скоростью и резонансом. Это приводит к тому, что для создания «горячих» новостей используются непроверенные данные и намеренно искаженные факты, а требования логики и объективности отходят на второй план [4].

И наконец, активное внедрение интерактивных форматов, таких как системы комментирования, позволяет СМИ не только управлять дискуссией, но и создавать видимость публичного участия. Фактически, сами пользователи, вовлекаясь в обсуждение, становятся соавторами формируемого медиа общественного мнения [3].

В связи с тем, что 2026 год в России объявлен президентом В.В. Путиным Годом единства народов России, тема родного языка особенно привлекает внимание СМИ. Журналисты публикуют материалы, посвященные проблемам родного языка, – в центре обсуждения находятся правовые и образовательные инициативы государства.

Мы провели опрос, чтобы выявить общественное мнение о родном языке. Опрос проводится офлайн- и онлайн-форме. За период с 2023 по 2025 гг. в опросе поучаствовало около 500 студентов и работников НГТУ НЭТИ.

По возрасту респонденты распределились следующим образом: преимущественно в опросе участвовали студенты до 20 лет и студенты 21-30 года; были также преподаватели возраста от 41 до 50 лет. Участники опроса представляли все факультеты университета, что обеспечило разнообразие профессиональных направлений.

На вопрос «знаком ли вам термин родной язык» практически все респонденты ответили «да». Звучали также ответы «нет», «что-то слышала».

При определении родного языка большинство респондентов ответили, что для них родным языком является русский язык. Встречались случаи, когда респонденты указывали родным языком казахский, якутский, или называли два языка, например, армянский и русский.

В определении государственного языка мнения были практически едины: почти все респонденты указали русский язык как

государственный, за исключением некоторых проживающих в Казахстане, для которых государственным является казахский.

Завершая фразу «Родной язык – это...», участники давали самые разные определения. Чаще всего звучали такие формулировки, как язык семьи, мышления, Родины или объединения народа. Многие ассоциировали его с культурой и историей, называя «наследием предков» или «тем, что передаётся потомкам». Встречались и более прагматичные варианты вроде «школьного предмета».

По данным опроса, главными препятствиями в изучении родного языка респонденты считают: отсутствие интереса у молодёжи, внешнеполитические факторы, приоритет иностранных языков и высокую сложность изучения русского для иностранцев.

Об государственных программах поддержки родного языка знают лишь часть опрошенных. Примерно поровну тех, кто: знает о программах; не знает о них; лишь предполагает их существование. Из известных мероприятий назвали «Тотальный диктант» и «Русского медвежонка».

В итоге, проведенный опрос выявил, что люди знакомы с термином «родной язык»: полученные ответы в большинстве своем сходятся с законодательно закрепленным определением «родного языка». Однако люди мало осведомлены о государственных программах, направленных на поддержку родного языка.

Перспективы исследования заключаются в дальнейшем исследовании общественного мнения о родном языке. В 2026 предполагается дальнейшая работа над методами исследования общественного мнения.

Литература:

1. Беликов В. И., Крысин Л. П. Социолингвистика: Учебник для вузов. — М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2001. — 499 с.

2. Вахтин Н. Б., Головкин Е. В. Социолингвистика и социология языка. — СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2004. — 336 с.

3. Иванов И. И. Роль журналистики в формировании общественного мнения и влияние на стратегические коммуникации // Научный альманах. — 2024. — № 3. — С. 123-135.

4. Маликова Н. Н. СМИ как субъект формирования общественного мнения россиян // [Электронный ресурс]. — URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/48773/1/klo-2011_1_030.pdf (дата обращения: 16.10.2025)

5. Словарь социолингвистических терминов / Отв. ред. В. Ю. Михальченко. — М.: ИЯ РАН, 2006. — 312 с.

6. Сулейменова Э. Д., Шаймерденова Н. Ж. Словарь социолингвистических терминов. — Алматы: Қазақ университеті, 2002. — 170 с.

7. Указ Президента РФ от 11.07.2025 № 474 «Об утверждении Основ государственной языковой политики Российской Федерации» // Справочно-правовая система «ЛегалАктс» [Электронный ресурс]. — URL: <https://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-11072025-n-474-ob-utverzhdanii/?ysclid=mgjm2jub9544159807> (дата обращения: 10.10.2025).

8. Франц В. А. Управление общественным мнением: учебное пособие / В. А. Франц; Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. — 135 с.

УРОВЕНЬ ВОСПРИЯТИЯ И ОЦЕНКА ТАВТОЛОГИИ НОСИТЕЛЯМИ ЯЗЫКА

О. Д. Дергач

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, olgadergac44@gmail.com**

Научный руководитель: Карпова Е. В., к.фил.н., доцент

В статье рассматривается функционирование тавтологии в текстах студенческих СМИ. На основе данных лингвистического эксперимента раскрывается уровень понимания тавтологии носителями языка и определяется их отношение к избыточности в письменной речи. Исследование проводится на материале студенческих текстов.

The article examines the functioning of tautology in student media texts. Based on the data of the linguistic experiment, the level of understanding of tautology by native speakers is revealed and their attitude to redundancy in written speech is determined. The research is based on student texts.

Одной из важнейших проблем современного языка является проблема снижения речевой культуры. Она проявляется в потере контроля над речью и порождает речевую избыточность, в частности тавтологию.

Научная новизна нашей работы заключается в экспериментальном обосновании употребления тавтологии носителями языка в письменной речи. В нашей работе мы исследуем материалы, которые до этого не использовались при изучении тавтологии. А именно – публикации в студенческих сообществах в социальной сети ВКонтакте и на официальных сайтах университетов.

Анализ тавтологии в текстах студенческой прессы открывает перспективу изучения причин ее употребления в речи современными носителями языка. Большое количество текстов студенческих СМИ дает исследователю возможность отметить закономерности функционирования тавтологии в письменной речи обучающихся.

Актуальность исследования обусловлена большим количеством научных работ, написанных на тему тавтологии, активным развитием студенческих СМИ, а также недостаточной изученностью тавтологии в письменной речи студентов.

Целью работы является выявление отношения носителей языка к тавтологии в письменной речи. Предполагается, что в письменной речи студенческих СМИ тавтология в большинстве случаев носит характер речевой ошибки, связанной с уровнем развития языковой компетенции.

В нашем исследовании под тавтологией понимаются однокоренные сращения, слова-синонимы и слова-композицы [1].

В работе применялись такие методы исследования как теоретико-аналитический метод и лингвистический эксперимент. Лингвистический эксперимент, основанный на методе анкетирования, направлен на выявление степени восприятия тавтологии носителями языка с разными уровнями языковой и профессиональной подготовки и на выявление оценки языкового феномена. В рамках пилотного эксперимента в качестве респондентов выступили студенты и выпускники. Всего участие приняло 42 человека, среди которых оказались студенты-журналисты, студенты нефилологических специальностей и взрослые носители языка с высшим лингвистическим образованием.

Анкета включала в себя вопросы о возрасте, профессиональной подготовке, опыте создания текстов для студенческих СМИ, а также вопросы о понимании тавтологии и ее релевантных признаков. Благодаря полученной информации мы смогли сопоставить количественные данные с субъективным мнением респондентов, определяющимся несколькими заданиями. Кратко опишем каждое из них:

Задание 1. Определите, в каких фрагментах содержится тавтология. Для работы респондентам предлагались смоделированные нами и извлеченные из реальных студенческих медиа предложения, часть из которых включала тавтологические выражения, а часть – другие языковые явления. Задание было нацелено на проверку умения видеть тавтологию в тексте, отличать ее от других схожих явлений, например, паронимов и омонимов.

Задание 2. Соотнесите тип тавтологии с примерами предложений. Это задание было направлено на способность определять роль тавтологии в тексте. Респондентам предлагалось оценить тавтологию по

критерию преднамеренности и непреднамеренности и сопоставить ее с верной синтаксической конструкцией. Это позволило перейти от факта распознавания тавтологии к качественной оценке ее восприятия.

Задание 3. Определите роль тавтологии в тексте и назовите интенцию ее употребления. Респондентам необходимо было проанализировать два текста из студенческой прессы, указать, речевая ошибка или авторский прием лежит в основе тавтологического высказывания и назвать причину/цель употребления речевой избыточности в тексте. Это задание было ключевым для определения уровня понимания и оценки тавтологии в письменной речи.

Завершающая часть анкеты включала вопрос о возможных причинах появления тавтологии в текстах студенческих СМИ.

В эксперименте, как показали результаты, участвовало 19 студентов. Среди них 9,5% получают высшее гуманитарное образование (филология, лингвистика, реклама и связь с общественностью) и, предполагаем, имеют опыт работы с текстами для студенческих СМИ. Остальные 80,5% опрошенных не имеют подобного опыта, что может объясняться специальностью, которая определяет область их профессиональной подготовки.

На основе полученных данных мы выяснили: не все респонденты имеют представление о тавтологии (95,2%), а потому степень распознавания ее в речи уже не может быть абсолютной. Больше половины используют тавтологию в речи и делают это осознанно. Перед собой они ставят одну из целей: добавить эмоций, сделать акцент, усилить образ, привлечь внимание, «это забавно/смешно», придать точности понимания или упростить речь.

Респонденты, знакомые с понятием «тавтология», также называли стили текстов, где речевая избыточность употребляется автором чаще. Согласно полученным результатам, тавтология находит отражение во многих дискурсах – и в фольклорных текстах, и в журналистских, и в художественной литературе, и в текстах разговорного стиля, и даже в научных работах – что указывает на многогранность явления [2].

Анализ результатов, полученных в ходе выполнения первого и второго тестовых заданий, направленных на обнаружение тавтологии в тексте и определение ее типа (ошибка, прием, «привычка») соответственно, показал: предложение, включающее тавтологическое выражение *масло масляное*, верно отметили всего 34 человека. Данное высказывание носит хрестоматийный характер и воспринимается как синонимичное обозначение тавтологии. Причина, по которой тавтологичность могла быть упущена, связана с устойчивостью

выражения: словосочетание укоренилось и теперь воспринимается «привычно» [3], а его избыточность не осознается.

Предложение, включающее тавтологическое выражение *улыбнуться улыбкой*, отметило лишь 42,9%, а предложение с сочетанием *проливные ливни* целых 45,2%. Мы можем предположить, что это связано с синтаксическими особенностями предложений: конструкции смоделированы, элементы тавтологии были намеренно дистанцированы. Тем самым мы можем утверждать, что в распространенных предложениях, где между частями одного словосочетания находятся другие единицы, тавтологичность высказывания менее заметна.

Анализ полученных данных показал: респонденты часто путают тавтологию с паронимами и омонимами. Это свидетельствует о неглубоком понимании текста и неверном толковании понятий, что указывает на недостаточную языковую компетенцию опрошенных.

Анализ результатов третьего задания показал высокую способность респондентов определять роль тавтологии в тексте: с заданием не справились лишь 2,38% опрошенных. Большинство не только идентифицировали тавтологию, но и определили ее функции и назвали причины употребления. *Первая усталость, первая тоска по дому, первые мысли*, в данном случае тавтология выступает в качестве стилистического приема и выполняет одну из целей: усиление, воздействие, привлечение внимания, эмоциональная окраска, создание ритма, стилистический прием (анафора, лексический повтор) и акцент на новизне ощущений героев. А среди причин употребления «порочной» тавтология в предложении *Участники могли **представить** свои работы в **представленных** форматах* – бедность словарного запаса, невнимательность и неспособность подобрать синоним.

Анализ ответов на вопрос о причинах функционирования тавтологии в речи позволил выявить наиболее распространенные факторы. Среди них – скудный словарный запас авторов публикаций (76,2%), незнание точного значения используемых слов (26,2%) и спешка при создании текстов (73,8%). Аудитория видит проблему в недостаточной языковой компетенции и противоречивых рабочих условиях. Половина опрошенных (47,6%) в качестве причины отметила влияние разговорной нормы, выбрав вариант «так часто говорят». Это говорит о том, что тавтология воспринимается как результат общеязыковой тенденции. Вариант «экономия речевых средств» запутал 19% опрошенных. Данное понятие характеризует явление речевой недостаточности, в то время как тавтология демонстрирует речевую избыточность. Такое наблюдение говорит о нечетком различии смежных лингвистических понятий.

Таким образом, на основе анализа данных, полученных в ходе лингвистического эксперимента, мы можем утверждать: отношение носителей языка к тавтологии неоднозначно, ее оценка зависит от интенций, которые выполняет автор.

Тавтология в текстах студенческих СМИ, используемая как речевая ошибка, распознается носителями языка, причины ее появления в тексте удается определить. В качестве приема в студенческих СМИ тавтология встречается не так часто, но осознание языковой единицы как средства выразительности у носителей языка есть. Тавтология расценивается как важный изобразительный прием, к которому часто обращаются.

Наблюдение за попытками определить роль тавтологии в тексте позволяет нам говорить о недостаточно развитом умение распознавать феномен и оценивать его с точки зрения ортологических позиций. Полученные в ходе основного лингвистического эксперимента результаты могут сформировать редакторские стратегии по устранению лексической избыточности. Все это подтверждает перспективность изучения тавтологии в СМИ вообще и в частности студенческой прессе.

Литература:

1. Зайц О. А. Семантика и прагматика тавтологий и плеоназмов: дис. ... канд. фил. наук: 10.02.04. – Санкт-Петербург, 2001. – 185 с.
2. Богатова Е. Б. Типологическое исследование репрезентаций тавтологии в разных дискурсах [Электронный ресурс] // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета: электрон. журн. – 2014. – URL: <https://cyberleninka.ru>. – (дата обращения: 11.11.2025).
3. Остапенко Т. С. Причины возникновения тавтологических выражений в речи говорящего [Электронный ресурс] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета: электрон. журн. – 2011. – URL: <https://cyberleninka.ru>. – (дата обращения: 13.10.2025).

СТРАТЕГИИ КОНСТРУИРОВАНИЯ МЕДИАОБРАЗА ПОЖИЗНЕННО ОСУЖДЕННОГО

А. В. Дубовик

Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, anastasia.ad.dubovik@gmail.com

Научный руководитель: Кротова А. Г., к. филол. н., доцент

В статье рассматриваются механизмы конструирования медиаобраза пожизненно осужденного в российском медиапространстве. На материале документального сюжета «Ангарский маньяк. Выжившие» программы «Честный детектив» анализируются лингвистические и визуальные стратегии, которые способствуют формированию у аудитории упрощенного и эмоционально заряженного восприятия фигуры преступника.

The article examines the mechanisms of constructing the media image of a life-sentenced prisoner in the Russian media space. Using the documentary "Angarsky Maniyak. Vyzhivshie" from the program "Chestnyy Detektiv" as a case study, the analysis focuses on the linguistic and visual strategies that contribute to the formation of a simplified and emotionally charged perception of the criminal figure among the audience.

Жанр тру-крайм продолжает набирать популярность в современном медиапространстве, что подтверждается его распространением в различных форматах. Документальные фильмы, телевизионные программы и контент цифровых платформ (включая YouTube) делают реальные уголовные дела предметом активного обсуждения в обществе. Популярность обусловлена интересом к девиантному поведению, стремлением к эмоциональному возбуждению и желанием понять механизмы преступлений. Важной особенностью жанра является то, что зритель может переживать эти эмоции, оставаясь в безопасной роли наблюдателя.

Однако растущая популярность тру-крайм поднимает ряд этических вопросов, центральным из которых является проблема репрезентации личности преступника. Смещение акцента с юридического анализа на эмоционально насыщенное повествование создает дилемму: как избежать героизации или демонизации осужденного? Публичный интерес конфликтует с правом личности на частную жизнь и защитой от стигматизации, даже если речь идет о лицах, совершивших тяжкие преступления.

Эта этическая проблема, усугубляемая воздействием СМИ на общественное сознание и популярностью данного жанра, обуславливает **актуальность** изучения механизмов формирования медиаобразов,

влияющих на моральные ориентиры общества. Важно понять, как формируется образ преступника, какие языковые и визуальные приемы для этого применяются и какое воздействие он оказывает на аудиторию.

Объектом исследования является медиаобраз пожизненно осужденного; **предметом** – средства создания и репрезентации медиаобраза пожизненно осужденного в СМИ. **Цель** работы заключается в определении способов создания и репрезентации медиаобраза пожизненно осужденного в журналистских материалах.

В данном исследовании центральным понятием является **медиаобраз**, который представляет собой комплексный символический конструкт, формируемый через отбор, интерпретацию и презентацию информации о социальном объекте. В отличие от спонтанно возникающего в обществе социообраза, медиаобраз является результатом профессиональной деятельности журналистов и продюсеров, регулируемой редакционными стратегиями и жанровыми канонами [1].

Одной из ключевых стратегий в формировании медиаобраза пожизненно осужденного в тру-крайм является **дегуманизация**. Этот подход предполагает символическое исключение преступника из социума путем лишения его сложных человеческих качеств, эмоций и мотивов. Зрителю предлагается упрощенный образ, сведенный к совокупности девиантных черт и преступлений, что позволяет ему дистанцироваться от преступника.

С дегуманизацией тесно связана стратегия **стереотипизации**, упрощающая восприятие сложных социальных и психологических явлений через использование шаблонов [2]. В контексте пожизненного заключения такими устойчивыми стереотипами общественного сознания являются образы «неисправимого преступника», лишённого эмпатии и способности к раскаянию, а также «опасного психопата», чье поведение обусловлено врожденной патологией. Эти стереотипы снимают необходимость анализа социальных причин преступности.

Распространению этих стереотипов в обществе способствует техника **фрейминга**, то есть структурирование медиаконтента с определенной точки зрения, которая задает аудитории рамки для интерпретации событий. Путем отбора конкретных фактов, использования специальной лексики, визуальных акцентов и композиционных решений формируется заданная перспектива восприятия материала. Фрейминг позволяет формулировать определенные причинно-следственные связи, морально-нравственные интерпретации и рекомендации по тому, как нужно поступать в отношении той или иной ситуации [3].

В качестве **материала** для исследования был выбран выпуск программы «Честный детектив» о Михаиле Попкове, известном как

«Ангарский маньяк». Анализ включал рассмотрение лингвистических средств, визуального ряда, структурных особенностей подачи материала, а также обратной связи аудитории в комментариях на YouTube. Совокупность этих аспектов позволяет выявить целостную стратегию конструирования медиаобраза преступника.

Для систематизации работы анализ медиаобраза Михаила Попкова проводился по следующей схеме, выделяющей ключевые уровни его конструирования:

1) объективные элементы медиаобраза – компоненты, которые отражают фрагменты реальности и не зависят от субъективной позиции автора медиатекста. Они включают в себя национальность и место рождения, религию, детство, психическое здоровье и рабочую деятельность;

2) субъективные элементы медиаобраза – компоненты, формируемые авторской интерпретацией, которые могут усиливать, искажать или дополнять объективные данные. К ним относятся:

2.1) лексические маркеры (эпитеты, метафоры, оценочная лексика, например, «монстр», «нелюдь»);

2.2) визуальный ряд (выбор кадров, цветовая гамма, ракурсы съемки, использование архивных материалов);

2.3) структура подачи информации (композиция сюжета, расстановка акцентов, подбор интервьюируемых);

2.4) эмоциональные акценты (драматизация, музыка, интонации);

3) обратная связь аудитории (исследование пользовательских комментариев на YouTube-платформе).

Лингвистический анализ выявил использование журналистами изобразительно-выразительных средств с оценочным компонентом, направленных на дегуманизацию объекта повествования. Вербальный ряд строится на эпитетах в превосходной степени, таких как «самый кровавый преступник современного мира» и «самый страшный серийный убийца России». Эти формулировки создают образ, который позиционирует объект как фигуру, превосходящую по уровню опасности всех известных серийных преступников. Метафоры, используемые в сюжете, являются наиболее активным инструментом дегуманизации. Лексемы, такие как «зверь», «монстр» или «нелюдь», формируют в общественном сознании образ преступника, лишенный каких-либо человеческих характеристик.

Визуальный ряд функционирует в тесной связи с вербальными стратегиями, выступая как вспомогательным, так и самостоятельным инструментом формирования восприятия у аудитории. Крупные планы, снятые с нижнего ракурса в условиях резкого контрастного освещения,

визуально деформируют черты лица и придают образу отчужденный и угрожающий характер. Изображения тюремных решеток и наручников выполняют функцию визуальных метафор, транслируя идеи изоляции и стигматизации. Преобладание темных цветов и периодическое использование кроваво-красных фильтров формирует ассоциацию с мраком, насилием и смертью, что усиливает чувство тревоги и отвращения у аудитории.

Эффективность применения этих стратегий находит подтверждение в анализе обратной связи зрителей. Исследование комментариев под видеосюжетом позволило выделить несколько типов реакций, демонстрирующих усвоение данного медиаобраза:

- 1) рационально-аналитическая реакция (попытки анализа психологии преступника, его интеллекта, предложения научного изучения);
- 2) эмоционально-негативная реакция (гнев, отвращение, призывы к жестоким мерам наказания, дегуманизация);
- 3) психологическая защита через иронию (черный юмор, сарказм для дистанцирования от травмирующего контента);
- 4) перенос личных страхов (проецирование собственных фобий и тревог на образ преступника).

Анализ показывает, что медиаобраз пожизненно осужденного в программе «Честный детектив» создается с помощью комплекса взаимосвязанных стратегий. Сочетание вербальных и визуальных средств, ориентированных на дегуманизацию и стереотипизацию, формирует упрощенный образ человека, соответствующий представлениям широкой аудитории. Этот подход редуцирует сложный социально-психологический феномен к набору архетипических черт, исключая необходимость глубокого изучения причин преступного поведения. В результате медиапродукт закрепляет в сознании зрителей упрощенные и стигматизирующие представления, сводит проблему к бинарной оппозиции «свой – чужой».

Литература:

1. Балалеева И. А. Медиаобраз и социообраз: процессы взаимоуправления в информационном обществе // Право и управление. XXI век. — 2014. — № 4 (33). — С. 86-91.
2. Ильюшкин В. В. Стереотипизация как важный фактор в восприятии и познании людьми друг друга // European science. — 2014. — № 1. — С. 31-36.
3. Казаков А. А. Фрейминг медиа-текстов как инструмент воздействия на аудиторию: обзор распространённых трактовок //

ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖУРНАЛИСТСКОГО РАССЛЕДОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРНЕТ-ИЗДАНИЯ «КОМСОМОЛЬСКАЯ ПРАВДА»)

В. Д. Ефимова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, efimova.v26@yandex.ru**

Научный руководитель: Пермякова Т. Н., к.филол.н., доцент

Современные читатели все чаще предпочитают телевизионные передачи и все меньше обращаются к печатным СМИ. Журналистское расследование имеет множество особенностей как жанр, описание которых и является целью данной статьи. Основное внимание в данной статье также уделяется описанию методов и видов журналистского расследования.

Modern readers are increasingly preferring television programs and are less likely to turn to print media. Journalistic investigation has many features as a genre. The purpose of this article is to describe the genre features of journalistic investigation as a genre. This article also focuses on describing the methods and types of journalistic investigation.

Журналистское расследование представляет собой один из значимых жанров в мире журналистики. Есть точка зрения, согласно которой истоки этого направления уходят корнями в XIX век. Н. В. Четвертков считает, что журналистское расследование — это аналитический жанр, который требует от автора немалых усилий и может быть сопряжён с определёнными рисками. Суть такого расследования заключается в том, что журналист самостоятельно выявляет причинно-следственные связи в резонансных событиях, в то время как их участники пытаются утаить информацию, спрятать документы и не допустить их обнародования. [3].

Исследователи считают, что журналистское расследование направлено на изучение явлений, которые вызывают широкий общественный резонанс. В сферу внимания журналистов попадают факты коррупции, а также преступления в политической, экономической и социальной сферах, которые скрываются от широкой публики. Миссия такого расследования — вывести скрытое на свет, представить неопровержимые доказательства и разоблачить виновных.

А. А. Тертычный подчёркивает, что главная задача журналиста-расследователя заключается в выявлении подлинных причин различных

событий, процессов и ситуаций. В российском контексте акцент делается на исследовании негативных явлений. Журналист стремится обнаружить скрытые механизмы, которые лежат в основе изучаемых феноменов, или раскрыть всю цепочку действий, приведших к преступлению, и указать на тех, кто стоит за этими деяниями. Результаты журналистского расследования могут иметь серьёзные последствия в политической и экономической сферах. Например, благодаря расследованию может быть раскрыта деятельность экстремистской организации, выявлены случаи злоупотребления служебным положением, отстранён от должности чиновник, замешанный в коррупционных схемах, лишён депутатского иммунитета и привлечён к ответственности человек, совершивший финансовые махинации, а также возвращены в страну незаконно выведенные капиталы. [2].

В качестве предмета журналистского расследования выступают прежде всего разного рода преступления, происшествия, конфликты, существование которых кто-то пытается скрыть от общества, исторические и иные (кроме государственной и военной) тайны. В этом как раз и заключается своеобразие предмета расследования, его отличие, например, от предмета выступления журналиста-аналитика, очеркиста, фельетониста [2].

Журналистское расследование как жанр своеобразен, он предполагает под собой множество видов деятельности. Журналист должен не только работать по своему направлению, но и разбираться в других отраслях.

При расследовании журналист не только ищет факты, но и анализирует, осмысляет их, приходит к определенным выводам. Поэтому методы журналистского расследования можно разделить на две основные группы: сбор информации и ее осмысление.

Журналистское расследование характеризуется комплексным подходом к сбору информации, анализом причинно-следственных связей, проверкой фактов и формированием собственной гипотезы. Процесс создания текста расследования включает наблюдение, беседу, интервью, изучение документов и эксперимент.

Интернет-издание «Комсомольская правда» публикует материалы разного рода. В разделах издания можно прочесть новости, интервью на разные темы: спорт, наука, общество и т.д. В интернет-издании «Комсомольская правда» раздел «Расследования» содержит тексты с визуальным сопровождением: фотографиями, видеоматериалами. Интернет-издание публикует расследование не только на криминальную тему, также проводятся расследования на политические, экономические и социально-бытовые темы.

Журналистское расследование представляет собой особый жанр в сфере криминальной журналистики, выделяющийся рядом характерных

черт. Ключевая задача автора — создать у читателя ощущение непосредственного участия в процессе расследования: человек, погружающийся в материал, должен словно пройти весь путь вместе с журналистом, увидеть всё его глазами — локации, персонажей, место преступления.

Составив подробный план журналистского расследования и проанализировав ряд публикаций, мы выявили несколько особенностей, которые отличают журналистское расследование от других жанров журналистики:

1) сохранение «эффекта присутствия»: автор должен передать атмосферу происходящего, дать понять читателю, что он тоже является участником расследования;

2) чёткое определение цели и предмета расследования. Зачастую предметом расследования являются:

- загадочные инциденты, таинственные преступления и нераскрытые уголовные дела, в которых завеса тайны так и не приподнята, а ключевые вопросы — почему это произошло, каким образом — остаются без внятных ответов.

- уголовные дела, которые, казалось бы, получили официальное объяснение, но оставляют у журналиста ощущение недосказанности. Возникают вопросы: каковы истинные мотивы? Как развивались события? Кто стоит за случившимся?

- преступления, которые ещё не попали в поле зрения правоохранительных органов, или те, что намеренно скрыты от общественности. В таких ситуациях перед журналистом стоит комплексная задача: сначала доказать сам факт совершения преступления, затем выявить его суть и уже после этого — найти и обнародовать информацию о виновных лицах. В отличие от первых двух категорий, здесь необходимо сначала «раскопать» само преступление.

3) использование эксклюзивных источников информации: это особенность отличает журналистское расследование от новости, так как журналист берет информацию не из открытых источников, а добывает ее сам, посредством интервью, работой в архивах;

4) наличие интервью и бесед с участниками событий. Беседы, интервью, диалоги в тексте, указывают на самостоятельный поиск журналиста. Эксклюзивность информации одна из главных особенностей журналистского расследования.

Проанализировав публикации из интернет-издания «Комсомольская правда», мы определили, что главная особенность журналистского расследования — это «эффект присутствия»: описывая атмосферу, местность, эмоции, журналист делает читателя участником

расследования. Читатель как бы сам расследует данное дело, идет теми же дорогами, сталкивается с теми же трудностями, что и герои его публикации.

Таким образом, жанровые особенности журналистского расследования в интернет-СМИ требуют дальнейшего изучения. Интерес аудитории к расследованиям возрастает, современный читатель хочет быть частью события, быть в эпицентре дела, а журналистское расследование именно тот жанр, который помогает в этом.

Литература:

1. Константинов А. Журналистское расследование. История метода и практика: учебное пособие — Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. — С. 383–384.
2. Тертычный А. А. Жанры периодической печати: учебное пособие. — Москва: Аспект Пресс, 2000. — С. 10–11.
3. Четвертков Н. В. Журналистика как сфера творческой деятельности. — Пенза: Информационно-издательский центр ПГУ, 2004. — 236 с.

ДИНАМИКА ТЕЛЕВИЗИОННОГО КОНФЛИКТА: ПРИВЛЕЧЕНИЕ И УДЕРЖАНИЕ ВНИМАНИЯ АУДИТОРИИ

А. Н. Жукова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, kalamzina28@mail.ru**

**Научный руководитель: Мандрикова Г. М., д-р филол. наук,
зав. кафедрой**

Статья посвящена исследованию того, как динамика конфликта – его зарождение, эскалация и разрешение – используется для удержания внимания телеаудитории. На примере анализа «Шоу Воли» демонстрируется, что отбор конфликтных фрагментов для рекламы является продуманной тактикой, позволяющей показать кульминационные стадии развития противостояния и тем самым вызвать мощный эмоциональный отклик, обеспечивающий зрительскую вовлеченность.

The article is dedicated to exploring how the dynamics of conflict-its emergence, escalation, and resolution-are used to maintain the attention of a television audience. Using an analysis of “The Volya Show” as an example, it demonstrates that selecting conflict-filled segments for advertisements is a deliberate tactic. This approach highlights the climactic stages of the confrontation’s development, thereby eliciting a strong emotional response that ensures viewer engagement.

В последние годы в современном медиапространстве наблюдается рост числа ток-шоу самых разных форматов. Для развития и популяризации этого направления режиссеры и продюсеры активно используют разнообразные механики вовлечения зрителя, стремясь удержать внимание уже искушенной аудитории. В результате самым популярным и дискуссионным способом удержания зрительского интереса в 2025 году стал конфликт – как искусственно созданный, так и естественно возникающий между участниками шоу.

Согласно определению М. В. Горбаневского, конфликт представляет собой столкновение противоположных интересов, взглядов, серьезное разногласие, острый спор; это тип общения, в основе которого лежат реальные или иллюзорные, объективные или субъективные и в различной степени осознаваемые противоречия в целях личностей при общении при попытках их разрешения на фоне острых эмоциональных состояний [4].

Однако феномен конфликта на телевидении не сводится лишь к поверхностным ссорам и скандалам. С точки зрения современных исследований, телевизионный конфликт представляет собой сложный стратегический элемент особого формата, чья структура и функции поддаются четкой типологизации. Эта структура проявляется в специфических моделях конфликтной коммуникации: от открытой конфронтации и вербальной агрессии до скрытого манипулирования, и риторических уловок. В его основе лежит столкновение позиций, которое создает смысловое напряжение и служит главным двигателем развития событий в рамках шоу.

Данный вывод согласуется с позицией Н. В. Кажура, которая видит главную функцию конфликта в выявлении проблем и противоречий в жизнедеятельности социального субъекта (человека, группы, общества) и определении путей их разрешения [2]. Данный автор называет следующие функции конфликта (см.Рис.1).

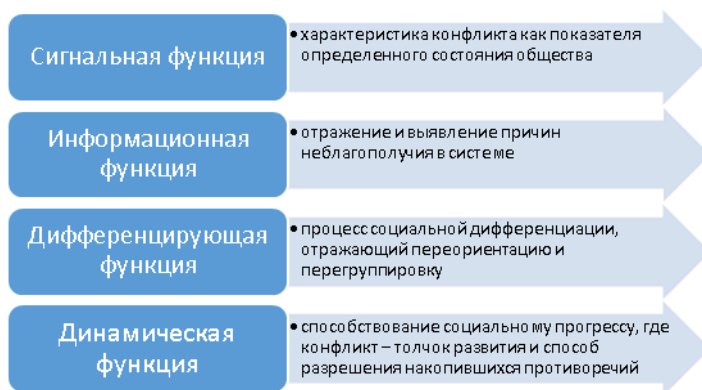


Рис. 1. – Функции конфликта (по Н. В. Кажура)

Эволюционируя в ключевой механизм удержания аудитории, конфликт выполняет важную динамическую функцию – служит толчком к развитию и способом разрешения накопившихся противоречий. Это ставит перед режиссером практическую задачу: как выбрать наиболее эффектный фрагмент конфликта для рекламы? Решить эту задачу позволяет анализ динамики конфликта.

Дело в том, что конфликт как социально-психологическое явление может рассматриваться и как структура, и как процесс, развивающийся во времени. Внешним проявлением этого процесса является конфликтная коммуникация. Это предполагает наличие определенных фаз его возникновения, развития и разрешения, то есть его динамики. Как отмечает В. А. Боженко, «динамика конфликта – это его развитие, движение». Согласно этому подходу, конфликт проходит несколько стадий: ему предшествует конфликтная ситуация, на базе которой он развивается, а если его не прервать, происходит эскалация и последующее завершение [1].

В качестве методологического инструмента для анализа в нашей работе была применена типология Н. Ф. Феденко и В. П. Галицкого [3].

1. Возникновение конфликтной ситуации
2. Усиление конфликтной напряженности
3. Возникновение повода, точка для обстоятельств, создающих конфликт
4. Наступление самого конфликта
5. Разрешение конфликта или усугубление конфликтной ситуации
6. Послеконфликтный период

Чтобы подтвердить тезис о целенаправленном использовании конфликта, проведем анализ его динамики в рекламном фрагменте 72-го выпуска «Шоу Воли» (23.09.2024). Последовательное развитие конфликта по четким стадиям является ключевым фактором, обеспечивающим его зрелищность и эффективность для привлечения зрителя.

Суть конфликта и субъекты конфликта

Суть конфликта: Вербальная атака Даны Борисовой на Дарью Блохину с целью поставить под сомнение её значимость и право находиться в проекте. Конфликт строится не просто на противопоставлении, а на демонстрации превосходства через акт унижения.

Субъекты

Атакующая: Дана Борисова (известная телеведущая). Использует свой статус как оружие, пытаясь утвердиться за счет менее публичной фигуры.

Объект нападения: Дарья Блохина (специалист дубляжа).

Второстепенные: Павел Воля (телеведущий) и Николай Соболев (телеведущий). Шоумены, которые видят драматический потенциал и подогревают конфликт.

Второстепенные: Алёна Жигалова (журналист и блогер) и Натан (певец). Выступают за справедливость, пытаясь защитить коллегу и перевести диалог в конструктивное русло.

Динамика конфликта, от его зарождения до кульминации, создает нарратив, который удерживает внимание и формирует эмоциональную вовлеченность аудитории.

Возникновение

Павел Воля спрашивает Дарью о причинах молчания. Девушку перебивают обсуждением укусов насекомых.

Наращение напряжённости

Дарья пытается объяснить молчание перебиваниями, но её снова прерывают. Накопленное недовольство создаёт почву для конфликта.

Повод

Дана Борисова переводит диалог в острую фазу, заявляя: *«Ты молчишь, потому что тебя никто не знает».*

Открытый конфликт

Резкое высказывание провоцирует бурную реакцию зала. Личная критика перерастает в публичное столкновение.

Попытка разрешения

Алёна Жигалова пытается сгладить ситуацию, отмечая достоинства Дарьи. Однако основное противоречие не устранено.

Послеконфликтный этап

Дарья благодарит за поддержку, но конфликт остаётся неразрешённым и может повториться.

Анализ показывает, что режиссеры выбрали для рекламы данный фрагмент потому, что он в сжатой форме представляет полный цикл динамики конфликта, который является готовым инструментом для привлечения аудитории.

1. В фрагменте есть всё: от завязки до кульминации. Он начинается с возникновения напряжения (вопросы к Дарье, перебивания), нарастает (её попытки объясниться игнорируются) и достигает пика в виде резкой вербальной атаки (реплика Даны Борисовой). Наличие всех этих этапов делает историю конфликта цельной и драматически завершённой даже в коротком рекламном ролике.

2. В нём представлен фрагмент конфликтной коммуникации. Фрагмент наглядно демонстрирует ключевые приемы конфликтной коммуникации: вербальную агрессию (прямое оскорбление), унижение (публичное обесценивание статуса собеседника) и нарушение норм диалога (систематические перебивания).

3. Конфликт остаётся неразрешённым. Фрагмент обрывается на самой острой точке, не показывая, чем всё закончилось. Это создаёт «эффект незавершённости», который заставляет зрителя искать полный выпуск, чтобы узнать исход ситуации.

Таким образом, этот фрагмент был выбран не просто потому, что в нём есть ссора, а потому, что он идеально «упаковывает» в себе законченную историю противостояния – от тихого начала до громкой кульминации, – которая действует на зрителя как магнит и гарантированно привлекает внимание к шоу.

Литература:

1. Боженко В. А. Определение понятия «Конфликт» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки. – 2000. – № 2. – С. 143-147.
2. Кажура Н. В. Понятие «Конфликт» // Вестник магистратуры. – 2023. – № 2-1 (137). – С. 97-99.
3. Леонов Н. И. Конфликтология: учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 232 с.
4. Романова В. М. Коммуникативный конфликт как социально-лингвистический феномен // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – № 10. – С. 281-286.

ЛИНГВОЦИНИЗМЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ МАСКИ (НА ПРИМЕРЕ ТЕЛЕГРАМ-КАНАЛА Д. А. МЕДВЕДЕВА)

А. С. Зорина

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, alliss-ZorinA@yandex.ru**

**Научный руководитель: Мандрикова Г. М., д-р филол. наук,
зав. кафедрой**

В статье рассматривается феномен лингвоцинизма как средства реализации речевой маски в условиях виртуальной коммуникации (на материале постов телеграм-канала Д. А. Медведева), анализируются вербальные стратегии создания речевой маски.

The article examines the phenomenon of linguocinism as a means of implementing a speech mask in virtual communication (based on the posts of D. A. Medvedev's Telegram channel), and analyzes the verbal strategies for creating a speech mask.

Как считает Ю. Н. Караулов, развитие научной мысли в XX веке привело к значительной гуманизации научных исследований, обусловив активное использование антропоцентрического подхода в сфере гуманитарных дисциплин как «попытку рассмотреть язык в человеке, человека вместе с языком» [2, с.28]. В данном исследовании мы обращаемся к речевой практике Д. А. Медведева в его телеграм-канале (ТГК) как к яркому примеру того, как антропоцентрический подход позволяет высветить механизмы конструирования речевой маски (РМ) при помощи использования лингвоцинизмов.

По словам А. А. Манскова, «интернет стал площадкой для девальвации текста, в котором наблюдаются нарушения правил коммуникативного поведения в публичной сфере» [5, с.186]. Одним из таких нарушений, по нашему мнению, является широкое и повсеместное употребление авторами так называемых лингвоцинизмов. Под лингвоцинизмом, вслед за А. П. Сковородниковым, мы понимаем «слова, обороты речи и целые высказывания, в которых нашел отражение цинизм индивидуального или социального мышления (мировоззрения)» [3, с.491].

В ходе нашего исследования было выявлено, что в современном медиадискурсе лингвоцинизмы маскируются под языковую игру, иронию или креативность, что позволяет говорящему смягчить восприятие откровенно агрессивного высказывания (см. Рис. 1). Таким образом, происходит легитимизация вербальной агрессии, которая

принимает приемлемые формы и получает право на существование в публичном пространстве.



Рис. 1 – Основные позиции лингвоцинизмов

В современном медиадискурсе лингвоцинизмы зачастую функционируют не только как прямое выражение грубости или пренебрежения, но и как сложный инструмент создания **речевой маски**, позволяющий адресанту дозировать агрессию, смягчать или, напротив, эпатировать аудиторию, манипулируя ее восприятием.

Понятие **речевой / языковой маски** трактуется нами, вслед за М. В. Шпильман и Т. А. Трипольской, как «чужой языковой образ, который человек реконструирует и присваивает на какое-то время с определенной целью; языковая маска – это определенный тип речевого поведения, коммуникативная стратегия, обусловленная целями общения языковой личности и характеризующаяся определенным набором языковых средств; это имитация чужого речевого поведения, включающая иную манеру речи, иной лексикон, иную картину мира» [4, с.64].

Представим основные составляющие РМ (см. Рис. 2).



Рис. 2 – Составляющие речевой маски

Проведенный нами анализ текстов ТГК, позволил сделать вывод о том, что Д. А. Медведев действует через свою РМ, для которой характерны следующие особенности:

1) **тональность выступления** – для его стиля характерна резкая, агрессивная и часто провокационная тональность, которая служит для эмоционального воздействия на аудиторию и создания образа непримиримого борца с Западом (ср. угрозы и устрашение: Д. А. Медведев неоднократно высказывается о возможности применения ядерного оружия, например, он заявлял, что попытки Украины вернуть аннексированные территории являются «прямым и очевидным основанием для использования нами ядерного оружия»). Его ТГК свойственен язык вражды и дегуманизации: оппоненты и противники регулярно называются унижительными и оскорбительными прозвищами (например, *зеленое небритое чмо* (о Зеленском), *Микрон* (о Э. Макроне));

2) **оценочность и воздействие через языковые средства** – использование метафор и образных сравнений, а также оценочной лексики, идеологем и политических клише (например, *кровавые киевские клоуны*);

3) **грамматические особенности текста** – выбор глагольных форм (настоящее время для описания постоянных процессов, будущее – для обещаний); использование местоимений («мы» для объединения с народом, «я» для персональной ответственности); использование аббревиатур и жаргонизмов для создания эффекта простоты и близости к «своей» аудитории (например, *Пиндостан* (уничжительное название США), *б. Украина* (бывшая Украина));

4) **четкая рубрикация**: многие его посты структурированы с помощью нумерованных списков, что придает высказываниям видимость официального заявления или ультиматума (например: *1. Вся их военная техника и специалисты... будут уничтожены... 2. Россия исходит из того, что... 3. НАТО придётся определиться...*);

5) **смешанная стилистика**: сочетание официально-делового стиля с элементами разговорного и даже сленга (например, *дать по рукам, всякая хрень*), что создает резкий стилистический диссонанс и усиливает экспрессию;

6) **употребление метафор** – они являются одним из самых мощных инструментов Дмитрия Анатольевича и используются для создания картины мира, в которой Россия ведет священную войну с абсолютным злом, ср.:

- метафоры-зооморфизмы: *«большая стая лающих собак из западной псарни»;*

- религиозно-мифологические метафоры: создается образ борьбы добра со злом. Россия, по его словам, сражается с «*верховным властелином ада*», у которого «*много имен — Сатана, Люцифер*»;
- метафоры распада и болезни: западный мир изображается как нечто отжившее и больное (например, «*трухлявый мировой порядок*», «*умирающий мир*» и «*некрасиво стареющая Европа*»).

7) **адресация и учет аудитории** – прагматика проявляется в том, кому предназначена речь: аргументы и язык для обращения в ТГК кардинально отличаются от языка на заседании Госсовета.

Рассмотрим фрагмент поста: «*Их удел – фрик-шоу наподобие Олимпиады в Париже, в котором участвуют дегенеративные уродцы типа Макрона и прочих урсул со стармерами*».

В приведенном отрывке из ТГК Д. А. Медведева наблюдается:

1) использование уничижительной лексики (*дегенеративные уродцы*); 2) наличие стилистического контраста (официальный тон + сниженная лексика); 3) лингвоцинизм как демонстративное пренебрежение нормами, который представлен не отдельным словом, а практически всем высказыванием а) обесценивает международное спортивное событие, б) дегуманизирует политических оппонентов (*прочих урсул со стармерами*), в) демонстрирует пренебрежение к нормам дискурса и общественной морали с использованием иронии для камуфлирования грубого нарушения норм лингвоэтики. Можно сказать, что лингвоцинизм в данном примере выступает в роли инструмента речевой маски, позволяя говорящему эпатировать аудиторию, манипулировать восприятием и транслировать пренебрежение к общепринятым ценностям.

Таким образом, лингвоцинизм является инструментом речевой маски, который:

- 1) камуфлирует агрессию под игру, иронию или языковую креативность;
- 2) легитимирует нарушение табу через эвфемизацию и детабуизацию;
- 3) обесценивает моральные нормы путем их систематического нарушения в публичном дискурсе под видом «современности» или «актуальности»;
- 4) создает иллюзию нормальности для маргинальных моделей коммуникации, способствуя их проникновению в литературный язык.

Литература:

1. Карасик В. И. Языковая кристаллизация смысла. – М.: Гнозис, 2010. – 351 с.

2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность – 4-е изд., стер. – М.: УРСС, 2004. – 261 с.
3. Сковородников А. П. Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты/ Под ред. А.П. Сковородникова. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 480 с.
4. Трипольская Т. А., Шпильман М. В. Языковая маска как коммуникативная стратегия языковой личности // Проблемы интерпретации в лингвистике: взаимодействие языковой категоризации и творческой активности личности – 2002. – С. 63–74.
5. Мансков С. А., Лукашевич Е. В. и др. Проблемы современной медиакommunikации: научно-исследовательский круглый стол // Филология и человек. – 2017. №2. – С. 182–192.
6. Шаховский В. И. Эмотивная лингвоэкология: комплексный подход к изучению языка, речевой деятельности и человека. – 2014. – №19. – С.13–21.

СЕРИАЛ КАК ОСОБАЯ РАЗНОВИДНОСТЬ МЕДИАТЕКСТА

Д. А. Кузьмина

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, dkuzmina711@gmail.com**

Научный руководитель: Дубровская Е. М. к.фил.н., доцент

В статье описывается понятие, свойства и признаки медиатекста. Сериал рассматривается как разновидность аудиовизуального медиатекста, с помощью которого формируются новые способы восприятия информации в условиях цифровизации.

The article describes the concept, properties, and characteristics of a media text. The television series is examined as a type of audiovisual media text that shapes new ways of perceiving information in the context of digitalization.

В современном мире невозможно представить жизнь без средств массовой коммуникации, которые обеспечивают непрерывный поток информации. Медиатекст – продукт средств массовой информации, – сегодня приобретает особую роль в культурной и социальной жизни.

Под медиатекстом понимается «сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, рекламное сообщение, фильм и пр.), адресованное массовой аудитории» [1].

По мнению Ф. Фаткуллиной и Р. Хабирова, информационный поток в интернете образует единое медиапространство, где адресатом всегда является массовая аудитория [1]. Медиапространство формирует стереотипы и социальные типы, которые закрепляются в сознании аудитории.

Также Ф. Фаткуллина и Р. Хабиров считают одной из важнейших характеристик медиатекста его поликодовость. Он представляет собой коммуникативное образование, в котором интегрированы различные семиотические коды – вербальные, невербальные, визуальные, аудиальные. Даже печатные публикации давно не ограничиваются одним только текстом, а добавляют фотографии, видео и т.д. Все это превращает медиатекст в многослойный феномен, с помощью которого не только сообщается информация, но и эмоционально окрашивается, интерпретируется и закрепляется в культурных представлениях общества [1].

К медиатекстам относятся не только традиционные формы журналистики – статьи, репортажи, телепередачи и т.д., – но и художественные продукты массовой культуры: фильмы, телесериалы и другие аудиовизуальные форматы [2].

Поскольку современные сериалы являются медийным продуктом, то обладают типичными признаками медиатекста. Л. Кудрина выделяет следующие признаки: массовость, медийность, интегративность и открытость [2]. Иными словами, сериал, транслируемый через телевидение или онлайн-платформы, также является медиатекстом, так как он адресован массовой аудитории и выполняет коммуникативную и культурную функции. Современный сериал нельзя рассматривать только как художественное произведение – он выступает как форма медиакommunikation.

С точки зрения типологии медиатекстов, все медиапродукты можно классифицировать на вербальные и невербальные (аудиальные, визуальные, аудиовизуальные). Телевизионные медиатексты (сериалы, фильмы, передачи) основаны на аудиовизуальном коде, который объединяет звук, изображение и речь [2]. Именно это позволяет рассматривать сериал как поликодовый медиатекст.

Поскольку сериалы распространяются с помощью телевидения, интернета, социальных сетей и стриминговых платформ, то они изначально адресованы массовой аудитории [2]. В своем исследовании Л. Кудрина пишет о том, что медийность в данном контексте определяется способом трансляции, а массовость – степенью доступности и вовлеченности зрителя.

Также изучение медиатекстов играет ключевую роль в понимании того, каким образом средства массовой информации конструируют, трансформируют и репрезентируют социальную реальность. В современном медиапространстве медиатекст становится не просто формой коммуникации, а инструментом моделирования действительности, задающим определенные способы ее восприятия и интерпретации [3]. В своем исследовании Г. Мельник относит к числу характерных свойств современных медиатекстов множественность дискурсов и точек зрения, динамику и изменчивость форм, специфику медиасредств, многоплановость, визуальные и звуковые компоненты как элементы единой семиотической системы, гипертекстовый поток [3].

В рамках лингвистического подхода медиатекст трактуется как транслируемая последовательность знаков, смыслов и контекстов. Однако современная теория медиа рассматривает медиатекст как инструмент моделирования реальности, где границы между фактом и интерпретацией постепенно стираются [3].

Одной из ключевых форм подачи медиатекстов является синтез информации и развлечения, призванный удерживать внимание аудитории и формировать определенное эмоционально окрашенное восприятие событий [3]. Этот формат способствует тому, что медиапространство отражает особенности массового сознания и культурных приоритетов современного общества.

Современный медиатекст – не просто продукт массовой коммуникации, а сложная система смыслов, функционирующая на пересечении технологий, культуры и идеологии. Он формирует новую типологию восприятия информации, где границы между автором, медиапродуктом и аудиторией становятся подвижными и открытыми для взаимодействия.

Литература:

1. Фаткуллина Ф. Г., Хабиров Р. Р. Медиатекст в современном коммуникативном пространстве // Современные проблемы науки и образования. – Уфа: 2015. – С. 1184-1192.
2. Кудрина Л. В. Сериал как медиатекст: проблемные аспекты // Медиаскоп. – 2022. – №3-4. – URL: <http://www.mediascope.ru/2777> (дата обращения: 12.10.2025)
3. Мельник Г. С. Медиатекст как объект лингвистических исследований // Журналистский ежегодник. – 2012. – №1. – С. 27-29.

ЖАНРОВАЯ ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ В СМИ

Е. В. Митько

Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, mitkoliza@gmail.com

Научный руководитель: Мандрикова Г. М., д-р филол.наук,
зав. кафедрой

В статье рассматривается жанровая представленность экологического волонтерского движения в современных СМИ. Цель работы – выявить основные жанры экологических инициатив на примере медиаресурсов, освещающих волонтерское движение в сфере охраны окружающей среды.

The article examines the genre representation of the environmental volunteer movement in modern media. The purpose of the work is to identify the main genres of environmental initiatives using media resources that cover the volunteer movement in the field of environmental protection.

Сегодня уже ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что среди глобальных угроз безопасности, с которыми столкнулось человечество, одними из наиболее актуальных являются экологические проблемы. Это обусловлено в первую очередь тем, что человек всегда был очень тесно связан с природой и эта связь до сих пор имеет огромное значение.

Прежде всего обратимся к понятию «экологическая журналистика». **Экологическая журналистика** – это сбор, исследование, производство, распространение и отображение информации о событиях, тенденциях и проблемах, связанных с вопросами окружающей среды [3, с. 2].

Е. А. Шаркова полагает, что экологическая журналистика включает в себя широкий спектр тем, освещающих различные сферы жизнедеятельности общества, такие, как политика и право, экономика и безопасность, здоровье и медицина, образование и культура, при этом не ограничиваясь лишь на одной теме экологии [2, с. 4].

Назовем основные направления экологической журналистики:

1) загрязнение окружающей среды мусором и отходами — значительное производство мусора в современном обществе, при этом низкие темпы его переработки и некачественное хранение;

2) загрязнение водных ресурсов — загрязнение озер, морей, океанов и рек различными бытовыми отходами, пластиком и нефтепродуктами – сокращение промысла морепродуктов и запасов пресной воды.

Следует отметить, что проблемы экологии сегодня волнуют многих, ведь от состояния окружающей среды напрямую зависит наша жизнь и

будущее планеты. Осознавая эту взаимосвязь, все больше людей стремятся внести свой вклад в защиту природы. Но невозможно эффективно противостоять глобальным экологическим вызовам, действуя в одиночку. Именно поэтому стремление к объединению равнодушных людей с целью защиты экологии привело к возникновению экологического волонтерского движения.

Экологическое волонтерское движение – это добровольное и безвозмездное участие в работе или деятельности, направленных на решение экологических проблем [4, с. 1].

Различные направления деятельности журналистов демонстрирует нам необходимость комплексного подхода к освещению экологической тематики. Только сочетание всех этих направлений позволяет СМИ эффективно способствовать формированию экологической культуры, контролю за соблюдением природоохранного законодательства и защите прав граждан на благоприятную окружающую среду. Как утверждает С. В. Антонов, экологическая журналистика, как и любая другая узкоспециализированная область журналистики, несомненно, опирается на общетеоретическую базу журналистики как науки. Касается это и общепринятой системы жанров [1, с. 73].

Выделим основные жанры экологической журналистики на примерах освещения экологического волонтерского движения.

Новостной заметкой, по наблюдениям С. В. Антонова, может являться сообщение о каких-либо нештатных ситуациях на промышленных предприятиях, природных катаклизмах. Примером такой новостной заметки может быть публикация в telegram-канале «Экология – дело каждого!». Данная новостная заметка была посвящена волонтерскому пункту, который был организован Росприроднадзором. Штаб помогал очистке пляжей Анапы от мазута. Публикация показывает действия организаций по охране природы и их помощь волонтерам, из нее читатели узнают не только о природной проблеме, но и о том, как равнодушные люди пытаются изменить ситуацию [4, с. 2].

Одним из наиболее распространенных жанров экологической журналистики является **репортаж**. Данный жанр представляет собой описание события непосредственно с места действия, чтобы дать читателю возможность максимально окунуться в атмосферу происходящего [1, с. 73].

Пример: информагентство «РБК. Новости. Главное» выпустил репортаж о том, как живет Анапа через месяц после катастрофы в Черном море, куда везут «замазученный» песок, что происходит на пляжах, на что надеются владельцы гостиниц. В репортаже подробно рассказывается о том, как проходит процесс очищения пляжей,

волонтеры и экологи делятся прогнозами на ближайший летний сезон [5, с.1]. Публикация носит информационный характер. СМИ предоставляют информацию о состоянии пляжей и моря, делятся прогнозами на будущий летний туристический сезон и предостерегают граждан.

Также нами было проанализировано несколько интервью. Как известно, интервью, как и репортаж, достаточно часто используется в качестве составной части более объемного материала. В качестве примера используем интервью из telegram-канала [2, с. 3].

В публикации содержится информационный пост с интервью очевидца экологического бедствия: *«В Калифорнии уже несколько дней продолжаются лесные пожары. Уроженка Новосибирска Надежда, которая два года живет в США, поделилась с @ngs_news подробностями катастрофы»*. Публикация носит информационный и предупреждающий характер. Читатель сможет ознакомиться с природными катаклизмами и с действиями, которые помогут спасти жизнь себе и окружающим людям [3, с.2].

Статья также является жанром экологической журналистики. Сайт «Мусора.Больше.Нет» представил статью на тему экологического волонтерского движения. В статье подробно рассказывается о том, кто такие эковолонтеры, характер их деятельности, ее виды и направления. Статья направлена на просвещение общества по теме экологического волонтерского движения: в ней представлена важная информация о том, кто является эковолонтером и почему это так важно. Возможно, что с помощью подобных статей общество заинтересуется данным видом деятельности и экологических волонтеров станет значительно больше [6, с. 3].

По нашему мнению, судя по представленным нами примерам публикаций СМИ, посвященных экологической ситуации и экологическому волонтерскому движению, более эффективно будут воздействовать на общество тексты таких жанров, как интервью и репортаж. С помощью интервью волонтеры могут поделиться своей историей с обществом и получить эмоциональный отклик и поддержку.

Публикации волонтерского движения направлены не только на информационное просвещение, но и на граждан. Поскольку через интервью волонтеры доносят до читателей экологическую проблему и свой опыт, они могут не только мотивировать окружающих к подобным действиям, но и, получив поддержку, продолжать свое дело.

С помощью репортажа СМИ способно показать проблему в полной мере – через фото и видеоряд. Показ текущей обстановки очень влияет на читателей и может заставить задуматься о последствиях такого образа жизни.

Особенности статьи и новостных заметок заключаются в их четкости и лаконичности. Иногда необходимо узнавать о ситуации в нужный момент и не всегда удобно вникать в подробный и глубокий рассказ с описанием. Данные жанры носят информационный характер, нежели призыв, побуждающий к каким-либо действиям по охране природы.

Таким образом, использование различных жанров в медиасфере создает эффективную основу для развития экологического просвещения, поддержки природоохранных организаций и повышения общественной активности. В нынешних условиях, когда экологические вопросы особенно актуальны, такое жанровое разнообразие помогает расширить общественное сознание и объединить совместные усилия для защиты природы.

Литература:

1. Антонов С. В. Жанровые особенности экологической журналистики // Журналистика и медиаобразование. – 2007. – №2. – С. 73–75.
2. Шаркова Е. А. Экологическая журналистика: природа источников экологической информации // APRIORI. Серия: гуманитарные науки. – 2014. – С 16.
3. Мелентеева Е.В. Что такое экологическая журналистика? [Электронный ресурс] // 2021 MJDC – 2021. – URL: <https://mjdc.uz/eco-2-1> (дата обращения: 19.11.2025).
4. Карта Слова: русский язык, словари и интеллектуальный поиск [Электронный ресурс] // КартаСлов.ру – 2024. – URL: <https://kartaslov.ru/> (дата обращения: 15.11.2025).
5. Лисицина М.В., Захарова А.Г. «Никто ничего не понимает». Репортаж РБК с пляжей Анапы [Электронный ресурс] // РБК: [веб-сайт]. – 22.01.2025. – URL: <https://www.rbc.ru/society/22/01/2025/678ab6e49a794711d226abdf> (дата обращения: 18.11.2025).
6. Савченко А.И. Экологические волокна: перспективы и вызовы [Электронный ресурс] // Мусора. Больше. Нет Россия – 2025. – URL: <https://mbnrus.ru/ekologicheskie-voлокna> (дата обращения: 17.11.2025).

ЖАНРОВЫЕ ЧЕРТЫ ПРОБЛЕМНОГО ОЧЕРКА В ПУБЛИЦИСТИКЕ А.А. АГРАНОВСКОГО: «ПИСЬМА ИЗ КАЗАНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

М. В. Михайленко

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, milana.mikhailenko.2003@mail.ru**

Научный руководитель: Букаты Е. М., к.филол.н., доцент

«Письма из Казанского университета» А.Аграновского является ярким примером проблемного очерка, который состоит из пяти глав, каждая из которых посвящена теме обучения и принципам отбора талантливых студентов в университете. В статье проанализированы основные характеристики данного жанра: документальность, конфликтная ситуация, адресная направленность, оценочность, эмоциональность, авторская позиция. Конфликтные ситуации, изображенные в очерке, показывают недостатки существующей системы обучения и заставляют задуматься о возможных решениях.

"Letters from Kazan University" by A. Agranovsky is a vivid example of a problematic essay, which consists of five chapters, each of which focuses on the topic of education and the principles of selecting talented students at the university. The article analyzes the main characteristics of this genre: documentary nature, conflict situations, targeted approach, evaluation, emotionality, and the author's position. The conflict situations depicted in the essay highlight the shortcomings of the existing educational system and prompt reflection on possible solutions.

Анатолий Абрамович Аграновский (1922–1984) – русский публицист, прозаик, кинодраматург, произведения которого публициста были популярны и получили признание как читателей, так и критиков еще в 1960–1990-е годы. Он писал статьи и репортажи о различных событиях и проблемах советского общества для газеты «Известия», журналов «Знамя», «Новый мир». Его подход к стилю и к темам исследований стали использоваться многими младшими коллегами-журналистами (И.П. Руденко, В.М. Песков и др.), которые стремились к подобной глубине и качеству в своих работах.

«Проблемный очерк – это публицистическое осмысление проблемной ситуации», – считает А. К. Бобков [2]. Основные черты этого жанра: конфликтная ситуация, развитие которой исследует журналист, проблема, документальность, адресная направленность, эмоциональность, участие автора в сюжете, оценочность [2].

Публицист, автор проблемного очерка, не только использует эмоциональные и образные средства для развития темы, но и формирует

образ ситуации. Он фокусируется не на описании отдельной личности, а на социально публицистическом исследовании проблемы.

Мы в своей работе рассмотрим жанровую природу очерка А.А. Аграновского «Письма из Казанского университета» (1960) [1], посвященного проблемам, связанным с жизнью студенчества.

В названии очерка используется указание на эпистолярный жанр: «письма» для автора – это своеобразное послание читателям. Кроме того, примечательно, что для Аграновского часто поводом для обращения к конкретной теме, написания журналистского расследования служили письма читателей. Например, очерки «Кандидат в студенты», «О кандидатах в студенты» (1965) созданы как реакция (поездка, беседы с участниками ситуации) на жалобы от несостоявшихся студентов, не принятых в Горьковский университет абитуриентов, и письма вузовских преподавателей.

Внешняя композиция «Писем...» представляет собою пять глав с названиями: 1) «Поиск талантов», «Скажи мне, кто твой учитель», «Факел, который надо зажечь», «Много на себя брать», «Древу – расти».

Выявим и рассмотрим основные жанровые черты произведения. Документальность в очерке выражается в упоминании реальных людей (напр., профессор Петров, студент Борис), и мест: Казанский университет. В каждой главе автор рассказывает о студентах и их школьных учителях. С некоторыми из них Аграновский беседовал лично: это Галина Юлиановна Гусарская, Альберт Сульдин и др.

Адресная направленность также присутствует во всех главах. Так как конфликтная ситуация в очерке носит межличностный характер, автор обращается только к читателям.

Основной темой очерка является обучение и принципы отбора талантливых студентов в университете. Автор рассматривает сложность выявления одарённых студентов и задаётся вопросом о методах отбора, которые используются в университете. Также очеркист акцентирует внимание на важности качественного преподавания и влиянии учителя на развитие способностей студентов. Успех студентов, обучавшихся у талантливого педагога в школе, служит примером того, как правильный подход к обучению может формировать будущих специалистов. Аграновский критикует устаревшие методы обучения, которые используются в университете, указывает на необходимость обновления подходов к обучению как гуманитариев, так и физиков-математиков, чтобы сделать процесс более эффективным и актуальным.

Проблема, конфликтная ситуация, являющаяся одной из обязательных характеристик проблемного очерка, – в каждой главе разные, но объединены одной темой (студенчества). Так, например,

в третьей главе в качестве проблемы показывается, что университет обучает студентов двумя «старыми, как мир» способами, которые уже не вполне отвечают требованию формирования самостоятельности мышления:

- Первый способ – элементарный: зубри, читай, изучай лекции, сдавай экзамены.

- Второй способ: Ставь опыты, читай первоисточники, пиши курсовую, делай доклады, защищай диплом.

Вторая проблема в этой главе, заключается в том, что гуманитарии, литературоведы изучают материалы по старым учебникам, что не способствует пробуждению интереса у студентов: «К профессору, читающему курс русской литературы XIX века, записались двое» [1, с.36].

Оценочность представлена почти во всех главах в виде эпитетов в составе портрета героев или изображении ситуации:

1. Уже в самом начале автор дает оценку студентам: «Шумные, тихие, деловитые и т.д.» [1, с.29].

2. Во второй главе: «Жизнь сложна» [1, с.34], «Может, и в самом деле не обязательно» [1, с.34].

3. В третьей главе автор конструирует образ типичного зоолога: «Милый, восторженный и чудаковатый» [1, с.39].

4. «Право, тут нет ничего обидного» [1, с.52], «Дело обстоит сложнее» [1, с.52] и др.

Эмоциональность выражается:

1. в вопросительных вопросах, так, например, автор задает риторический вопрос: «Господи, сколько их?» [1, с.35];

2. в восклицательных предложениях: «Какая великолепная ясность!» [1, с.35], где открыто выражена саркастическая эмоциональная реакция автора на ответ студентки, что она пишет диплом «чтобы получить диплом».

3. а также в предложениях, которые ясно описывают состояния автора в той или иной ситуации: «И я в растерянности» [1, с.35].

Таким образом, «Письма из Казанского университета» Анатолия Абрамовича Аграновского можно считать ярким примером проблемного очерка. Автор удачно сочетает все ключевые элементы жанра. Он через документальность и эмоциональные описания исследует сложные аспекты студенческой жизни и образовательного процесса, поднимая важные вопросы, которые касаются как студентов, так и преподавателей. Конфликтные ситуации, о которых рассказывается в очерке, не только показывают недостатки существующей системы обучения, но и заставляют задуматься о возможных решениях.

Текст обнаруживает яркое оценочное присутствие в тексте авторской позиции: Аграновский умело использует оценочные суждения и эмоциональные средства, чтобы создать глубокую и многослойную картину. Это делает его произведение не только информативным, но и насыщенным эмоциями. Его способность передавать личные переживания и социокультурные реалии своего времени помогает читателям не просто понять, но и почувствовать атмосферу, в которой происходят описываемые события. Таким образом, «Письма из Казанского университета» не только подтверждают статус Аграновского как значимого публициста, но и вносят важный вклад в понимание проблем высшего образования и студенческой жизни.

Литература:

1 Аграновский А. А. Письма из Казанского университета // Аграновский А.А. Избранное в двух томах. Том 1. Очерки / Вступ. статья Л. Толкунова. – М: Известия, 1987. – С. 29–58.

2 Художественно-публицистические жанры печатных СМИ: история и современность: учебное пособие / В.И. Хомяков, Е.А. Андреева. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 304 с. – URL: <https://books.google.ru/books?id=CtnDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 12.10.2025).

ОСОБЕННОСТИ РЕГИОНАЛЬНОГО КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОГО ИНТЕРНЕТ-ИЗДАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПОРТАЛА «МАСТЕРА СИБИРИ»)

Д. А. Молявко

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, molyavko.daria@yandex.ru

**Научный руководитель: Мандрикова Г. М., д-р филол. наук,
зав. кафедрой**

В статье описываются общие характеристики региональных культурно-просветительских интернет-изданий. На примере контента портала «Мастера Сибири» выявляются их базовые тематические и форматно-жанровые особенности.

The article describes the general characteristics of regional cultural and educational online publications. Using the content of the Makers of Siberia portal as an example, the article identifies their basic thematic and format-genre features.

Несложно заметить, что одной из примечательных тенденций последних десятилетий стало сближение мировых культур, которое повлекло за собой противоположное культурной глобализации явление – рост интереса к национальной культуре. В связи с этим в сети стало появляться все большее количество материалов, посвященных конкретным культурным феноменам, традициям, особенностям жизни тех или иных регионов. Материалы такого рода публикуются в том числе и на специализированных сайтах – региональных культурно-просветительских интернет-изданиях.

А. С. Колоев определяет культурно-просветительские издания как издания, ориентированные на широкую аудиторию и посвященные проблемам культуры, философии, истории, искусства и краеведения [1]. Несмотря на то, что исследователь изучал печатные СМИ, описанные им особенности характерны для сетевых изданий, popularizing культуру, поскольку, по словам Ю. А. Головина, в настоящее время исследованиям типологии СМИ свойственен не столько обособленный анализ их конкретных видов, сколько «комплексное изучение типологии всей совокупности средств массовой информации» [2, с. 72].

Несмотря на единую тематическую направленность, главным – и весьма очевидным – отличием печатных культурно-просветительских изданий от сетевых является носитель информации, в качестве которого в случае интернет-СМИ выступают различные онлайн-платформы. Такой способ распространения информации позволяет усилить продуктивность реализации всех журналистских функций, в том числе и просветительской, основной для СМИ культурной направленности, за счет использования всего спектра современных технологий. Это подтверждается исследователями, которые убеждены, что «просветительский потенциал цифровой журналистики позволяет делать оптимистичные прогнозы относительно противоборства развлекательной и образовательной функций журналистики: мультимедиа как элемент (онлайн-) коммуникативных жанров дает возможность наладить диалог с самой активной частью интернет-аудитории – поколениями Y и Z» [3, с. 23].

На основе ранее описанных признаков культурно-просветительских изданий и интернет-СМИ можно выделить три основные характеристики исследуемых платформ:

- 1) популярность материалов и ориентация на широкую аудиторию;
- 2) специфическая тематическая направленность, связанная с проблемами культуры, искусства, краеведения;
- 3) размещение журналистских материалов в сети с использованием предоставляемых современными технологиями возможностей.

Таким образом, обобщим: под культурно-просветительскими интернет-изданиями понимаются онлайн-порталы, посвященные проблемам культуры и публикующие ориентированные на широкую аудиторию материалы в понятной, доступной форме с использованием мультимедийных средств.

Поскольку наш интерес распространяется не на культурно-просветительские интернет-издания в целом, а именно на региональные СМИ такого рода, отметим, что их основным отличием от общенациональных изданий является территориальная соотнесенность с конкретным регионом [4, с. 11].

Всеми описанными ранее характеристиками обладает, среди прочего, портал «Мастера Сибири» – интернет-издание, посвященное культуре сибирских городов. Примечательно, что «регион» в контексте данного портала рассматривается не как определенная административная территория, а как область «шире или уже административной территориальной единицы, обладающая определенной аутентичностью» [5, с. 27]. Эта особенность отличает «Мастеров Сибири» от большинства региональных изданий, поскольку на платформе размещаются материалы, посвященные культурной жизни более чем семидесяти городов – от крупных образований до небольших поселений, включающих такие населенные пункты, как Новосибирск, Красноярск, Якутск, Краснообск, Кызыл, Белокуриха и др.

Редакция издания, определяя цель своей деятельности, отмечает, что главная задача портала – «вывести творческую среду Сибири из «подполья» и разрушить миф о том, что "за МКАДом жизни нет"» [6]. Такая особенность портала, демонстрирующая его культурную направленность и просветительские намерения авторов, позволяют отнести платформу «Мастера Сибири» к числу культурно-просветительских, а описанная территориальная ограниченность в совокупности с сетевым характером СМИ – к региональным интернет-изданиям. Так, портал «Мастера Сибири» стоит рассматривать именно как культурно-просветительское интернет-издание, обладающее определенным тематическими и форматно-жанровыми особенностями.

Рассматривая тематические особенности изучаемого портала, обратимся к структуре сайта, которая включает шесть разделов: «Люди», «События», «Среда», «Феномены», «Работы» и «Спецпроекты». В каждом из них размещены соответствующие названиям разделов материалы. Помимо этого, все опубликованные тексты упорядочены по упомянутым в них населенным пунктам, а также сферам деятельности, которым посвящена публикация, и рубрикам – жанрам и форматам, в которых представлен материал.

Описанная организация сайта позволяет сделать вывод о том, что авторы платформы стремятся погрузить читателей во все аспекты культурной жизни Сибири: публикации позволяют познакомиться со значимыми в масштабах региона личностями, узнать о проходящих в регионе событиях, изучить особенности локальных культурных центров и феноменов, увидеть настоящие произведения, созданные локальными мастерами, а также получить актуальные новости о творческих конкурсах и фестивалях «Мастеров Сибири». Так, посвященные разным проявлениям культурной жизни тексты формируют цельный образ Сибири, чему также способствует широкий выбор тем – сфер культурной деятельности, отмеченных в публикациях. К наиболее часто встречающимся отметкам относятся такие сферы, как «Искусство», «Музыка», «Кино», «Фотография», «Мода», «Литература», «Иллюстрация», «Уличное искусство» и «Театр». Отметим, что на сайте встречаются и более редкие отметки: «Вечеринки и концерты», «Татуировка», «Предметный дизайн», «Самиздат», «Архитектура», «Ювелирное дело», а также «Образование», «Путешествия», «Экология», «Предпринимательство», «Гастрономия», «Спорт» и «IT». Помимо этого, стоит обратить внимание и на то, что избираемые авторами инфоповоды часто экстраординарны, они выходят за пределы классических новостных сообщений: публикации на платформе часто связаны с неформальной, андерграундной культурой сибирских городов. Например, на сайте можно встретить тексты о клубной жизни в регионе, о локальных альтернативных исполнителях, о граффити и других проявлениях «подпольной» культуры.

Определив, какими тематическими особенностями обладает портал «Мастера Сибири», стоит обратиться к особенностям форматно-жанровой организации, характеризовать которую можно с помощью упомянутых ранее рубрик. Так, наиболее часто публикации отмечены следующими форматами: в разделе «Люди» – «Интервью», «Новость», «Репортаж»; в разделе «События» – «Новость», «Репортаж»; в разделе «Среда» – «Репортаж», «Подборка», «Обзор», «Локация», «Опыт»; в разделе «Феномены» – «Исследование», «Словарь»; в разделе «Работы» – «Арт-проект», «Музыкальный релиз», «Фотопроект». Несмотря на преобладание в каждом разделе конкретных рубрик, важно упомянуть, что тексты перечисленных форматов могут присутствовать в любом разделе сайта. Отметим также, что раздел «Спецпроекты» вошел в ранее приведенный перечень, поскольку он представляет собой список ссылок на сторонние проекты «Мастеров Сибири», в число которых входит, например, фестиваль короткометражного кино, фотоконкурс, мобильный гид по Сибири.

Названия перечисленных ранее рубрик позволяют заключить, что они могут как соответствовать конкретными журналистскими жанрами (интервью, репортаж, новостная заметка и др.), так и отличаться от них («Словарь», «Арт-проект», «Локация» и др.). Такие жанры, как интервью, репортаж, обзор, подборка и новостная заметка не уникальны, они не требуют подробного описания, в отличие от рубрик «Исследование», «Опыт», «Локация», «Словарь», «Арт-проект», «Фотопроект» и «Музыкальный релиз», характерных исключительно для «Мастеров Сибири».

Так, отмеченные рубрикой «Исследование» тексты представляют собой лонгриды, посвященные каким-либо уникальным явлениям культурной жизни Сибири. Соответствующие отметке «Опыт» материалы не ограничены каким-либо конкретным жанром или форматом: их отличительная черта – обращение к личному опыту героев. Таким же образом в группе текстов, отмеченных как «Локация», размещаются тексты разных жанров о различных культурных местах Сибири: арт-клубах, театрах, галереях и т.д. К материалам рубрики «Словарь» относятся статьи о различных феноменах – значимых для региона необычных явлениях или местах, из названий которых можно собрать настоящий словарь «сибирских» слов. Рубрики «Арт-проект», «Фотопроект» и «Музыкальный релиз» схожи: публикации в них связаны с конкретными видами творчества – художественным искусством, фотографией и музыкой – и нередко включают в себя фрагменты фото, видео и аудио.

Таким образом, анализ тематических и форматно-жанровых характеристик регионального культурно-просветительского интернет-издания «Мастера Сибири», позволяет сделать следующие выводы. Контент данного портала отличается всесторонним погружением в культурную жизнь региона за счет обращения к ее различным аспектам и уровням с помощью классических и уникальных для платформы форматов и жанров с использованием иллюстративных вставок.

Литература:

1. Колоев А. С. Научно-просветительские издания как типологическая ниша // Медиаскоп. – 2012. – №. 2 [Электронный ресурс]. – URL: [<http://mediascope7.mediascope.ru/?q=node/1089>] (дата обращения: 17.11.2025)
2. Головин Ю. А. Журнальная периодика: типологические характеристики // Вопросы теории и практики журналистики. – 2012. – № 2. – С. 72-82.

3. Чутчева А. В., Витвинчук В. В., Лаврищева М. С. Трансформация просветительской журналистики в условиях функционирования новых медиа // Меди@льманах. – 2021. – №. 2 (103). – С. 14-24.
4. Иванищева О. Н. Медиапространство в условиях современных социальных трансформаций: региональное измерение // Теория и практика общественного развития. – 2015. – №. 1. – С. 11-14.
5. Белякова В. А., Белякова Л. П. Типологические особенности функционирования современной региональной периодики // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2011. – №. 1 (7). – С. 26-31.
6. Мастера Сибири [Электронный ресурс]. – URL: <https://makersofsiberia.com/about.html> (дата обращения: 10.11.2025).

МЕДИАОБРАЗ ГОСУДАРСТВА В УСЛОВИЯХ ПЛАТФОРМЕННОЙ МЕДИАТИЗАЦИИ: ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ И ПАРАМЕТРЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

А. Р. Сапронова

**Сибирский институт управления - филиал РАНХиГС,
г. Новосибирск, slutfulina23@gmail.com**

Научный руководитель: Куликова Д. Н., к.и.н., доцент

В статье анализируется концептуальная размытость категории «медиаобраз государства» в условиях платформенной медиатизации. На основе теорий медиатизации, повестко-установления и фрейминга уточняются объект и структура медиаобраза, предлагается многоуровневая модель его анализа и набор операциональных индикаторов для эмпирических исследований англоязычных электронных СМИ.

The paper examines the conceptual vagueness of the notion of a state media image in a platform-driven mediatized environment. Drawing on mediatization, agenda-setting and framing theories, it refines the object and structure of the state media image and advances a multi-level analytical model with operational indicators for empirical studies of English-language online news media.

В современной политической коммуникации категория «медиаобраз государства» активно используется, однако её границы и параметры применения остаются размытыми [1,2]. Как подчёркивает И. В. Сидорская, образ трактуется как более широкое понятие, тогда как имидж – как «целенаправленно формируемая система представлений о том или ином объекте» [2]. Смешение образа, имиджа, репутации, nation

branding, публичной дипломатии, «мягкой силы» и стратегических нарративов затрудняет теоретическое описание и измерение медийного «образа государства», поэтому исследования нередко опираются на интуицию и несопоставимые операционализации [2,8,11]. Это осложняет сравнение выводов и различение устойчивых характеристик и ситуативных сдвигов.

Объектом исследования выступает медиаобраз государства в электронных медиа; предметом – его теоретико-методологическая модель и параметры эмпирического анализа. Следуя А. Н. Гуреевой и П. А. Киреевой, для которых «медиаобразы являются составными частями конструируемой медиареальности политического процесса» [1], теоретический этап включает уточнение понятийного аппарата, построение интегрированной модели медиаобраза государства и выделение операциональных индикаторов для контент-анализа.

Цель исследования – уточнить понятие «медиаобраз государства» применительно к мультилогичной цифровой среде и предложить схему анализа его формирования и трансформации в англоязычных электронных медиа. Методологическая основа опирается на концепции медиатизации политики, повестко-установления и фрейминга [3–5], имагологию, теорию стратегических нарративов и исследования репрезентаций государств [1,7,10]. М. Маккомбс и Д. Шоу показывают, что, выбирая и располагая новости, редакторы тем самым определяют, какие проблемы воспринимаются аудиторией как наиболее значимые [3]. Р. Энтман описывает фрейм как структуру, которая «определяет проблемы, диагностирует их причины, даёт моральные оценки и предлагает способы решения» [4; пер. наш]. В имагологической перспективе медиаобраз соотносится с репрезентациями, в которых, по М. Беллеру и Й. Лерссену, национальным общностям стереотипно приписываются определённые черты характера и модели поведения [7].

Медиаобраз государства понимается как устойчивое композиционное представление страны, циркулирующее в публичной сфере электронных медиа и распознаваемое по типичному набору акторов, сюжетов, приписываемых мотивов, норм допустимого поведения и эмоционально-оценочных маркеров [1,11]. Вслед за Н. А. Андрюшковой и А. А. Невониной, для которых медиаимидж/медиаобраз – это «создаваемый в сознании реципиентов образ при участии СМИ» [11], акцент делается на опосредованном характере этих представлений и их зависимости от медиапрактик. Такое понимание позволяет развести три категории: «образ государства» как широкий комплекс стихийно сложившихся представлений [2], «имидж» как целенаправленно конструируемый «технологический феномен» [2,9] и «медиаобраз» как

медиально опосредованный компонент, задающий рамки интерпретаций и служащий «точкой по умолчанию» при оценке действий государства [1,11].

Разведение объектов ссылки – «государства», «правительства», «страны»/«нации» и «режима» – задаёт базу для разметки корпусов и позволяет различать, чей именно образ репрезентируется: институционального государства, правительственных решений, культурной общности или политического режима. Андрюшкова и Неволлина показывают, что смешение этих уровней приводит к выводам о «негативном образе страны» там, где фактически критике подвергается конкретный режим или правительство [11].

Медиаобраз государства рассматривается как результат взаимодействия трёх классов факторов. Во-первых, редакционно-институциональные процедуры – критерии новостной значимости, индексация источников и «коридоры интерпретаций» политических событий, которые, по С. Хьярварду, превращают медиа в автономную институциональную силу, изменяющую «правила игры» [5]. Во-вторых, стратегические коммуникации государственных, оппозиционных, международных и корпоративных акторов, управляющих репутацией государства и предлагающих конкурирующие версии объяснения событий [8,10]. В логике Дж. Ная «мягкая сила» состоит в том, чтобы «заставить других хотеть тех же исходов, которых хотите вы» [8; пер. наш] и реализуется через символические и медийные репрезентации. В-третьих, психокогнитивные механизмы социального познания (категоризация «мы – они», стереотипизация, каузальная атрибуция), которые, как показывает имагологическая традиция [7], формируют устойчивые матрицы «Свой – Чужой».

Условия платформенной медиатизации описываются через трёхконтурную модель производства медиаобраза государства. Первый контур образуют институциональные СМИ [5]. Второй – платформенный уровень (агрегаторы, соцсети, видеохостинги, мессенджеры), где гейткипинг реализуется через алгоритмы рекомендаций и ранжирования, завязанные на метрики вовлечённости [6]. Третий контур составляют пользовательские арены – блоги, каналы, мемы, комментарии, где государство описывается в иронических и аффективно перегруженных форматах. В логике модели медиасферы, обобщённой И. В. Сидорской, совокупность институциональных и неинституциональных медиа формирует пространство, в котором «медиаобраз и медиаимидж... представляют собой совокупность представлений об объекте... в репрезентации СМИ» [2].

Многоуровневая схема анализа медиаобраза включает четыре уровня: лексико-семантический (оценочная лексика, метафоры, бинарные оппозиции), композиционно-жанровый (жанр, структура, заголовочные комплексы, позиция текста), визуально-символический (репертуар кадров, ракурсы, жесты, «иконы» власти, силы или уязвимости) и межмедийный (кросс-платформенная циркуляция сюжетов и визуальных кодов, согласованность образа между площадками) [1,3,4,11]. У Гуреевой и Киреевой показано, что устойчивость медиаобраза связана с целостностью его содержательных характеристик и постоянством ключевых черт в условиях конкуренции медиаповесток [1].

В переработке Н. Бухманн и Д. Ингенхоф, цитируемой Гуреевой и Киреевой, «структура медиаобраза может быть описана как совокупность четырёх измерений: функционального, нормативного, эстетического и эмоционального» [1]. Функциональное измерение фиксирует представления о компетентности и эффективности государства; нормативное – о его ценностях и отношении к правам человека и международному праву; эстетическое задаёт культурно-символическую «привлекательность» или экзотизацию страны; эмоциональное – устойчивый аффективный фон (страх, восхищение, сочувствие, презрение, восприятие как «угрозы» или «союзника») [7–9,11]. Развивая логику С. Анхольта о конкурентной идентичности территорий как управляемом наборе ассоциаций [9], эти измерения позволяют операционализировать ресурсы привлекательности и доверия к государству.

В качестве операциональных индикаторов предлагается фиксировать уровень новостной видимости субъекта (частотность, позиционные метрики, тип текстов), семантическую насыщенность образа (атрибуты, сюжетные роли, кросс-культурные маркеры), интенсивность оценочных коннотаций (оценочную лексику, визуальные коды и устойчивые аффективные связи), согласованность образа внутри источника и между площадками, а также преобладающий тип подачи (эпизодическая или тематическая) [1,3].

Медиаобраз государства в условиях платформенной медиатизации рассматривается не как побочный продукт новостных потоков, а как сконцентрированный ресурс публичной политики. Стабилизированные в ведущих англоязычных и транснациональных медиа представления о государстве формируют фон ожиданий партнёров и оппонентов, влияют на рамки легитимного внешнеполитического торга, на интерпретацию инициатив публичной дипломатии, экономических и гуманитарных проектов. Конфигурация медиаобраза задаёт пределы возможного для акторов, участвующих в международной коммуникации, определяя,

какие действия и риторика воспринимаются как допустимые, ожидаемые или, напротив, выходящие за пределы «нормального».

Разработанная теоретико-методологическая модель медиаобраза государства, включающая разведение базовых понятий, трёхконтурное описание медиасферы, многоуровневую схему анализа и систему операциональных индикаторов, позволяет перевести обсуждение медиаобраза из зоны интуитивных суждений в область измеримых параметров. Такая операционализация открывает возможности для сопоставления динамики медиаобразов в разных странах и медиасредах, а также для оценки эффективности стратегических коммуникаций государств в условиях платформенной медиатизации, соединяя академический анализ и прикладные задачи медиааналитики и внешнеполитического планирования.

Литература:

1. Гуреева А. Н., Киреева П. А. Формирование медиаобраза государства в контексте медиатизации политической коммуникации // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 2022. – № 6. – С. 28-56.
2. Сидорская И. В. Об употреблении терминов «образ» и «имидж» в русскоязычных исследованиях проблемы медиарепрезентации территорий // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 2021. – № 3. – С. 173-197.
3. McCombs M. E., Shaw D. L. The agenda-setting function of mass media // Public Opinion Quarterly. – 1972. – Vol. 36, № 2. – P. 176-187.
4. Entman R. M. Framing: Toward clarification of a fractured paradigm // Journal of Communication. – 1993. – Vol. 43, № 4. – P. 51-58.
5. Hjarvard S. The mediatization of society: A theory of the media as agents of social and cultural change // Nordicom Review. – 2008. – Vol. 29, № 2. – P. 105-134.
6. Mazzoleni G., Schulz W. «Mediatization» of politics: A challenge for democracy // Political Communication. – 1999. – Vol. 16, № 3. – P. 247-261.
7. Beller M., Leerssen J. Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters. A Critical Survey. – Amsterdam: Rodopi. – 2007. – 476 p.
8. Nye J.S. Soft Power: The Means to Success in World Politics. – New York: PublicAffairs. – 2004. – 208 p.
9. Anholt S. Competitive Identity: The New Brand Management for Nations, Cities and Regions. – Basingstoke: Palgrave Macmillan. – 2007. – 147 p. (1st ed.).

10. Miskimmon A., O'Loughlin B., Roselle L. Strategic Narratives: Communication Power and the New World Order. – London; New York: Routledge. – 2013. – 224 p.

11. Андриюшкова Н. А., Невolina А.А. Медиаобраз государства: политический имидж (на примере материалов зарубежных СМИ) //PR и реклама в изменяющемся мире: региональный аспект. – №17. – 2017. – С. 131-137.

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СМИ В КОНТЕКСТЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ (НА ПРИМЕРЕ ГАЗЕТЫ «ТЕАТРАЛЬНЫЙ ПРОСПЕКТ»)

Л. А. Селезнева

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, lidiaselzniova@yandex.ru**

Научный руководитель: Пермякова Т. Н., к. филол. н., доцент

В статье рассматриваются специфические черты региональных средств массовой информации на примере комплексного анализа газеты «Театральный проспект» новосибирского театра «Красный факел». Выявляются ключевые особенности, определяющие уникальность издания: ориентация на локальный культурный контекст, выполнение функции культурной летописи, просветительская и поддерживающая направленности, формирование особого коммуникативного пространства.

The article examines the specific features of regional mass media on the example of a comprehensive analysis of the newspaper «Teatralny Prospekt» of the Novosibirsk theatre «Krasny Fakel». The key features that determine the uniqueness of the publication are identified: focus on the local cultural context, fulfillment of the function of cultural chronicle, educational and supportive orientation, formation of a special communicative space.

Одной из основных функций журналистики всегда была культуроформирующая. То есть журналистика – это инструмент пропаганды культурных ценностей для целевой аудитории, который способствует ее всестороннему развитию, выступает как посредник между культурой и человеком, что повлияло на формирование отдельного журналистского направления под названием арт-журналистика [1].

Арт-журналистика (или культурная журналистика) – это область специализированной журналистики, предназначенная для формирования социального мнения и удовлетворения широких информационных

потребностей в сфере культуры и искусства массовой аудитории. Так обозначил ее исследователь Т. С. Сергеева. Также она добавляет, что данная область является независимой средой со своими целями, задачами и каналами передачи информации в виде флаеров, специальных журналов, электронных изданий, блогов и сайтов [2].

Некоторые исследователи рассматривают понятие арт-журналистика в широком и узком смыслах. В широком смысле – это профессиональная художественная критика (аналитическое направление), в узком – газетно-журнальные заметки о культурных событиях (оперативное направление) [3-5].

Исследователь И. В. Жилавская также считает, что арт-журналистика – это область, в которой события и тенденции современного искусства представляют из себя товар, имеющий материальную ценность. Тогда на него появляется потенциальный покупатель – аудитория. В таком случае, главной целью арт-журналистики становится стимулирование потребительского интереса [5].

Тематика арт-журналистики связана с разными сферами культуры: театр, музыка, кинематограф, литература, изобразительное искусство и т.д.

Вышеизложенную информацию мы попытались представить в виде схемы на Рисунке 1.

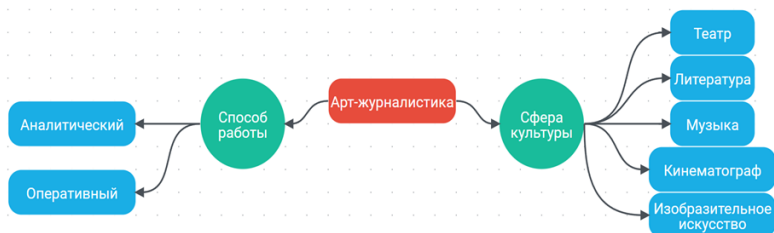


Рис. 1 – Понятие арт-журналистики

Термин «театральная журналистика» трактуется многими исследователями по-разному. Т. Д. Орлова утверждает, что это всего лишь ответвление театральной критики, не более чем система жанров, объединенных одной темой [6]. М. Ю. Дмитриевская считает, что это направление, в первую очередь, должно информировать читателей о театральных событиях [7]. К. К. Сагдуллаев думает, что театральная журналистика – это вид деятельности, объединяющий в себе журналистику и критику, делящийся на рекламно-презентационную и качественную (аналитика) [8]. Опираясь на все вышесказанное, можно

сделать вывод, что театральная журналистика – это вид деятельности, направленный на информирование читателей о театральных событиях и анализ конкретных спектаклей, которые производятся посредством специальных журналистских материалов.

«Театральный проспект» – это газета новосибирского театра «Красный факел», являющаяся собственным рекламно-информационным изданием. Газета выходит ежемесячно с 2003 года, состоит из 16 печатных полос и имеет полноцветную печать на мелованной бумаге. В ней содержится уникальная информация: события и новые постановки театра «Красный факел», рецензии, интервью, фоторепортажи, посвященные театральной жизни города, а также полный репертуар всех театров Новосибирска на грядущий месяц. Свежие номера можно купить, а с прошлыми ознакомиться в электронном виде на сайте «Красного факела». Газета является Лауреатом Губернаторской премии за культурно-просветительскую деятельность.

Комплексный анализ содержания газеты позволяет выявить несколько ярких особенностей, которые подчеркивают их региональный характер.

1. Локальная ориентация публикуемого контента.

В отличие от федеральных изданий «Театральный проспект» фокусируется на культурной жизни города Новосибирска, в первую очередь – на деятельности театра-учредителя. Это проявляется в:

- детальном освещении творческого процесса «Красного факела» от этапа репетиций до премьерных показов;
- публикации ежемесячного полного репертуара всех новосибирских театров;
- акценте на биографиях и творчестве местных деятелей искусства.

Концентрация на локальном контенте создает уникальное информационное пространство, не занятое федеральными СМИ, и формирует у аудитории чувство причастности к культурному процессу. Например, рецензия Юлии Щетковой на спектакль «Дикая утка» содержит не только анализ постановки, но и подробное описание нетрадиционного репетиционного процесса, что документирует уникальные производственные методики и позволяет зрителю посмотреть на спектакль другими глазами.

2. Формирование камерного коммуникативного пространства.

Газета создает особую среду общения, для которой характерны личный тон материалов, сокращающий дистанцию между журналистом и читателем, и ощущение общей причастности к театральному сообществу города.

Эта камерность проявляется в использовании местоимения *мы*, обращении к общему культурному опыту новосибирцев, создании атмосферы «разговора по душам» о театре. Подобный подход формирует устойчивое сообщество читателей-единомышленников, объединенных интересом к театральной жизни города.

Также в ходе исследования удалось выявить три функции, присущие данной газете.

1. Функция культурной летописи города.

Газета документирует культурную жизнь Новосибирска: рецензии, интервью и фоторепортажи фиксируют события в хронологическом порядке. Эта архивная функция особенно значима в условиях недостаточного внимания федеральных медиа к региональной культурной повестке.

Материалы газеты последовательно демонстрируют эволюцию режиссерских методов, актерских карьерных путей и сценографических решений, создавая ценный исторический источник для будущих исследований театральной жизни Сибири. Каждый номер издания представляет собой срез театрального процесса конкретного периода, сохраняя не только оценки и интерпретации, но и уникальную атмосферу культурной жизни города.

2. Просветительская функция.

Просветительская функция реализуется через детальное объяснение концепций режиссуры и актерского метода, что делает сложное театральное искусство доступным для широкой аудитории. Проявляется это в развернутом анализе художественных особенностей постановок, доступном для неподготовленного читателя

3. Поддерживающая функция.

Из-за близости к театральному сообществу и зависимости от него (как источника информации и контента) критика каких-либо культурных событий отсутствует. Журналисты сильно зависят от местной культурной политики, мнения узкого круга лиц и поддержки того самого источника, о котором пишут, поэтому стремятся поддержать театр, осветить его работу для читателей в позитивном свете.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что газета «Театральный проспект» представляет собой характерный пример регионального СМИ. Её особенности – локальная ориентированность, функция культурной летописи, просветительская направленность, поддерживающая функция и камерность коммуникативного пространства – демонстрируют способность региональных медиа находить уникальные форматы работы, недоступные федеральным изданиям. Эти особенности могут рассматриваться как успешная модель

адаптации СМИ к задачам сохранения и развития культурной среды в регионе. Газета не просто информирует о событиях культурной жизни, а активно участвует в формировании локальной идентичности, способствуя интеграции театрального искусства в повседневную культурную практику жителей города.

Литература:

1. Масленников А. В. Арт-журналистика как объект современных медиаисследований [Электронный ресурс] // Медиасреда: электрон. журн. – № 2. – 2020. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/art-zhurnalistika-kak-obekt-sovremennyh-mediaissledovaniy> (дата обращения: 10.11.2025). – doi: 10.24411/2070-0717-2020-10207.
2. Сергеева Т. С. Арт-журналистика и современная российская культура: ценностно-смысловые доминанты и проблема сохранения человека // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 22. – С. 152-156.
3. Сидякина А. А. Арт-журналистика в поле досуговой журналистики // Средства массовой информации в современном мире. Петербургские чтения. Материалы 51-й Международной научно-практической конференции 19-20 апреля 2012 г. – СПб, 2012. – С. 190-192.
4. Агеева Л. В. Портрет современного арт-журналиста // Арт-журналистика в современном медиапространстве: сборник научных статей / под науч. ред. Е. С. Дорошук. – Казань, 2016. – С. 83-90.
5. Жилавская И. В. Классификация медиа. Проблемы, понятия, критерии Журналистика сферы досуга [Электронный ресурс] // Вестник Волжского ун-та им. В. Н. Татищева. – №4, том 2. – 2016. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-media-problemy-ponyatiya-kriterii> (дата обращения: 10.11.2025).
6. Орлова Т. Д. Театральная журналистика. Становление, развитие и особенности функционирования в современных СМИ: автореферат. – Минск: Издательский центр Белорусского государственного ун-та, 2002. – 36 с.
7. Дмитриевская М. Ю. О природе театральной критики [Электронный ресурс] // Петербургский театральный журнал. – № 1[67]. – 2012. – URL: <https://ptj.spb.ru/archive/67/memoryof-profession-67/opriode-teatralnoj-kritiki/> (дата обращения: 10.11.2025).
8. Сагдуллаев К. К. Театральная журналистика сегодня: вопросы идентичности // Theoretical & applied science. – № 7 (27). – 2015. – С.147- 150.

ОСОБЕННОСТИ ДИЛЕТАНТСКОГО ИНТЕРВЬЮ (НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ ИДЫ ГАЛИЧ «Я ПЕРЕЖИЛА»)

М. В. Худякова

**Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, marina128-13@mail.ru**

Научный руководитель: Кротова А. Г., к.фил.н., доцент

В статье рассматривается понятие дилетантского интервью как нового явления в медиaprостранстве; описывается интервью как жанр и требования к поведению интервьюера, анализируются изменения интервью в условиях блогосферы, рассматриваются признаки эффективного интервью; приводится анализ одного из выпусков социального проекта Иды Галич «Я ПЕРЕЖИЛА».

The article examines the concept of an amateur interview as a new phenomenon in the media space; it presents the concepts of interviews and opinion leaders; it describes the requirements for the interviewer's behavior, changes in interviews in the blogosphere, and the characteristics of an effective interview; and it provides an analysis of one of the episodes of Ida Galich's social project "I'VE SURVIVED."

Стремительная цифровизация общества привела к радикальной трансформации медиaprостранства. В условиях, когда классические СМИ зачастую не успевают адаптироваться к запросам аудитории на цифровых площадках, на первый план выходят блогеры, лидеры мнений и инфлюэнсеры. Они активно трансформируют традиционные журналистские форматы, что наиболее ярко сказывается на жанре интервью. Сознательный отход блогеров от журналистских канонов – в пользу креативности, спонтанности и личностной вовлеченности интервьюера – породил феномен «дилетантского интервью» – формата публичной беседы, где интервьюером выступает непрофессионал (блогер, медийная личность), а респондентом – другой лидер мнения или признанный эксперт. Несмотря на отсутствие нужных компетенций у блогеров, мы наблюдаем высокий спрос аудитории на контент от непрофессионалов, что обуславливает актуальность его изучения.

С. Н. Ильченко считает, что «интервью – это целостный акт коммуникации, предполагающий диалогическое общение журналиста с респондентом в ситуации последовательного чередования вопросов и ответов с целью получения информации, мнений или суждений, представляющих общественный интерес» [1, с. 16]. Одной из важнейших характеристик интервью является жесткая фиксированность ролей коммуникации [2]. Это означает, что журналист должен соответствовать традиционной роли интервьюера – быть слушателем и посредником [3]. Е. Б. Сахнова выделила основные требования к

поведению интервьюера, исходя из жанровых особенностей классического интервью: жесткая вопросно-ответная форма, журналист исполняет роль посредника между аудиторией и героем, ограничение интервьюера в комментариях, добавлениях, журналист может пояснять слова гостя только для того, чтобы они стали понятны зрителю, журналист не выражает свое мнение [4].

Данные требования не соответствуют поведению блогеров-дилетантов. Вместо этого в блогах могут присутствовать спор, большая импровизация, нарушение этикета, имиджа интервьюера, появление обценной лексики, жаргонизмов и сленговых выражений. Интервью становится более динамичным, но менее сложным по смыслу, основной задачей становится ответная реакция зрителей, а не информирование аудитории [5]. Это привело к изменениям в структуре интервью: появились объемное предисловие вместо жестко структурированной врезки, вопросы-реплики от интервьюера, выражение мнения журналиста, согласия/несогласия с интервьюируемым, «лирические отступления» и реплики-сообщения вместо реплик-вопросов [4, с. 147-148]. В нынешних условиях роль интервьюера начинает выходить на передний план. Е. Г. Лебедева отмечает, что для блогосферы стали иметь значение лидеры мнений – это те, кто демонстрируют свою личностную и информационную актуальность и уникальность [5, с. 76].

Примером подобной персоны является Ида Галич – блогер и певица, российская телеведущая без журналистского образования. Для анализа мы взяли один из выпусков ее социальной программы под названием «Я ПЕРЕЖИЛА». Концепцией проекта является интервьюирование женщин, переживших пугающий опыт. В проекте Иды мы видим намеренное подражание традиционным СМИ (обстановка максимально приближена к классической программе) – участники сидят на стульях друг напротив друга, их снимают общим планом, на визуале почти не сделано акцента, чтобы не отвлекать зрителя от важной темы, нет никаких элементов декора. Все направлено на то, чтобы уйти от развлекательного контента. Ведущая соблюдает официально-деловой стиль в имидже, что соответствует канонам классического интервью. Предметом разговора является социальная проблема – анорексия, которую пережила гостя проекта. Однако явное подражание официальному формату интервью не до конца соблюдается. Несмотря на внешнюю приверженность всем канонам и подготовленность интервьюера, мы наблюдаем в ее поведении следующие признаки дилетантства:

- Вопросы реплики: «Ну, конечно, если у тебя мышцы отказывают, то как должен работать мозг? Без кислорода, без насыщения, я даже не представляю как это все должно функционировать».

- Выражение личного мнения, оценка: «Ты справились, ты умничка!»; «Это так круто, что ты пришла к тому, что нужно себя спасать!»; «Андрюш, вы такой молодец» (обращение к мужу гостя); «Андрей просто красавчик!»; «Подожди, но рост 170 и 70 кг. – это чуть больше нормы, это не то что бы ты была супер крупная»; «Для меня красота – это здоровое тело».

- Лирические отступления: «Я согласна, что себя не нужно полностью ограничивать, но я просто сластена дикая и мне правда сложно без сладкого...». Далее Ида рассказывает о своем питании и переживаниях.

- Разговорные слова: «супер».

- Фамильярность: называла гостью Катюшей, обращалась на «ты». В конце обнялась с интервьюируемой, что является нарушением дистанции.

Так, мы можем заключить, что даже при намеренном (и местами гипертрофированном) подражании блогера-дилетанта традиционным СМИ наблюдаются ненамеренные отступления от официального формата – из-за отсутствия у него необходимых компетенций и опыта. При этом видна серьезная подготовка к интервью: блогер не читает с листа, быстро реагирует и ориентируется в теме, очевидна работа над визуальной составляющей программы для максимального приближения к канонам журналистики.

Очевидно, что для того, чтобы интервью считалось успешным, необходимо соблюдение журналистом или блогером некоторых критериев данного жанра. Главными показателями эффективности интервью, по мнению Г. М. Шигабетдиновой и А. В. Шиндязовой, являются коммуникабельность журналиста, правильная последовательность и четкая формулировка вопросов, обеспечение единства содержания и формы, достижение взаимопонимания [6]. Исходя из этого, мы можем судить, что, несмотря на несоблюдение выбранных ведущей канонов, интервью показало себя эффективным, т.к. в нем были соблюдены все представленные выше пункты.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что феномен дилетантских интервью представляет собой не временное явление, а закономерный этап эволюции медиапространства. На сегодняшний момент мы наблюдаем яркую конвергенцию жанра интервью в блогосфере. Это приводит к появлению гибридных форм, задает новые

лексико-стилистические нормы и журналистские тренды. Стоит отметить, что блогеры могут демонстрировать высокую эффективность в интервьюировании, несмотря на отсутствие профессионализма. На это указывает более высокая вовлечённость аудитории в доверительную коммуникацию с лидерами мнений по сравнению с традиционными форматами вещания.

Помимо всего перечисленного дилетантские интервью демонстрируют воздействие на профессиональную журналистику. Успех неформальных бесед в блогах стимулирует традиционные СМИ к трансформации: увеличивается хронометраж, допускается большая импровизация, смещается фокус с события на личность интервьюера. Так, мы можем судить, что дилетантские интервью функционируют как лаборатория новых жанровых форм, заставляя профессиональное сообщество пересматривать устоявшиеся каноны в сторону большей гибкости и адаптивности.

Литература:

1. Ильченко С. Н. Интервью в журналистском творчестве. – СПб., 2003. С. 16.
2. Антонова В. И., Савинова Я. С. Интервью – жанр современной журналистики: технологии творческой лаборатории Леонида Плешакова // ОГАРЁВ-ONLINE. – 2018. – №3 (108). – С. 1–5.
3. Пронякина М. В. Фактор слушающего и его роль в процессе интервьюирования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №9 (63) Ч. 1. – С. 143.
4. Сахнова Е. Б. Классификация видов интервью на основании различий в роли и речевом поведении интервьюера // Проблемы речевой коммуникации: межвузовский сборник научных трудов. – 2016. – №16. – С. 145–156.
5. Лебедева Е. Интервью в отечественной блогосфере // Меди@льманах. – 2021. – № 3. – С. 73–80.
6. Шигабетдинова Г. М., Шиндязова А. В. Жанр интервью в новых медиа // Вестник Ульяновского государственного университета. – 2022. – №3. – С. 11–15.

МЕДИАОБРАЗ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА В СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ СМИ (НА ПРИМЕРЕ ЮКАГИРОВ)

Д. В. Чиняева

Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, chinayeva.dasha@mail.ru

Научный руководитель: Дубровская Е. М., к.фил.н., доцент

Работа посвящена анализу медийного освещения юкагиров — малочисленного коренного народа России. На материале публикаций СМИ за 2020–2025 гг. исследуется характер репрезентации данного этноса, выявляются основные подходы изображения народа, географическое распределение материалов и степень их соответствия задачам сохранения культурно-языкового многообразия. В период переписи 2020 выяснилось, что численность юкагиров составляет всего 1800 человек, поэтому регионы Дальневосточного федерального округа активизировали меры поддержки юкагирской идентичности.

The paper is devoted to the analysis of media coverage of the Yukaghirs, a small indigenous people of Russia. Based on media publications from 2020 to 2025, the paper examines the nature of the representation of this ethnic group, identifies the main approaches to depicting the people, and assesses the geographical distribution of materials and their relevance to preserving cultural and linguistic diversity. During the 2020 census, it was revealed that the Yukaghirs number only 1,800 people, prompting the regions of the Far Eastern Federal District to intensify their efforts to support the Yukaghir identity.

В Российской Федерации официально признаны 40 коренных малочисленных народов Севера (далее — КМНС), Сибири и Дальнего Востока, общая численность которых по данным Всероссийской переписи населения 2020 гг. составляет около 260 тыс. человек. Среди них — юкагиры, которые «являются одним из малочисленных народов Севера России, проживающие в основном на северо-востоке Якутии в Аллаховском, Верхнеколымском и Нижнеколымском районах, небольшая их часть встречается в Магаданской области и на Чукотке. [...] Юкагиры занимаются оленеводством (тундренные), охотой и рыболовством. Считается, что сохранность материальной культуры проявляется главным образом в сфере традиционных промыслов: для оленеводов, охотников и рыбаков шьется национальная одежда, используется инвентарь, сохраняются традиционная кухня, традиционные представления и обычаи»[1]. По итогам переписи 2020 численность юкагиров составила всего 1803 человека, из которых основная часть (около 90 %) проживает в Республике Саха (Якутия),

остальные — в Магаданской области и Чукотском автономном округе. Юкагиры относятся к числу народов, находящихся под угрозой полного исчезновения.

Основу государственной политики в области сохранения юкагиров и других КМНС составляют Федеральный закон от 30.04.1999 № 82-ФЗ «О гарантиях прав коренных малочисленных народов Российской Федерации», Закон РФ от 25.10.1991 № 1807-I «О языках народов Российской Федерации», а также Федеральный закон от 06.10.1999 № 184-ФЗ «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации». Эти нормативные акты закрепляют право малочисленных народов на сохранение и развитие родных языков, традиционной культуры, образа жизни и среды обитания, а также обязывают органы власти обеспечивать информационное сопровождение данной политики.

Несмотря на активизацию мер регионов ДФО по сохранению юкагирской культуры и языка в период после переписи в 2020 (издание учебных и материалов, проведение фестивалей), медийное освещение данного этноса характеризуется крайне низким объёмом, географической и институциональной периферийностью, преобладанием стереотипных образов и отдельными нарушениями журналистской профессиональной этики. Всё это препятствует формированию в общественном сознании актуального представления о юкагирах как о современной этнической общности и существенно снижает эффективность реализации вышеуказанных федеральных законов в части информационного сопровождения государственной политики в отношении КМНС.

С целью выявления медиапредставления о юкагирах были рассмотрены 26 публикаций региональных и федеральных СМИ (nazaccent.ru, ulus.media, yakutia24.ru, prochukotku.ru, vokrugsveta.ru, tass.ru, ysia.ru, magadanpravda.ru и др.) за период 2020–2025 гг., отобранных по ключевым словам «юкагир», «юкагирский язык».

Основная нагрузка по освещению юкагирской тематики ложится на региональные СМИ Республики Саха (Якутия) и Чукотского автономного округа — 19 публикаций (73%). Федеральные и общероссийские издания представлены лишь четырьмя материалами (15%): «Дети тайги и тундры: 7 потрясающих фактов о юкагирах (а вы знаете, кто это?)» (vokrugsveta.ru, 02.11.2022), «Букварь исчезающего языка юкагиров впервые издадут в 2021 году» (tass.ru, 01.04.2021) и двумя упоминаниями в контексте общих обзоров языков народов России. Остальные три материала (12%) опубликованы на социальных платформах и в авторских блогах (dzen.ru, drive2.ru).

В ходе анализа публикаций было выделено три основных подхода к изображению юкагиров:

1) Представление о юкагирах как о «народе из прошлого» (35% — 9 материалов).

В статьях основное внимание уделяется архаичным элементам быта: шаманским ритуалам, оленеводству, мифам и легендам. В подобном подходе акцентируется устарелый образ жизни народа, но не их роль в развитии российской культуры.

Примеры из выборки:

- «Люди с самого края, у которых была своя письменность. Юкагиры, кто они?» (dzen.ru, ~2022): репортаж о Ысыахе в Якутии с акцентом на традиции и интересные факты (обряды, костюмы, мифы).

- «Дети тайги и тундры: 7 потрясающих фактов о юкагирах (а вы знаете, кто это?)» (vokrugsveta.ru, 02.11.2022): перечисление экзотических особенностей (реинкарнация душ, шаманизм, тундровый быт).

- «История и традиции юкагиров попадут в Этнокнигу Колымы» (magadanpravda.ru, 28.06.2022): фокус на исторических обычаях и промыслах.

2) Репрезентация активных мер сохранения языка и культуры (38 % — 10 публикаций).

Внимание фокусируется на конкретных инициативах по возрождению: издание словарей, разговорников, учебных пособий, фестивали, образовательные программы. Главная тема в данных публикациях — сохранение юкагирской идентичности.

Примеры из выборки:

- «В Якутии разработали разговорники на юкагирских языках» (nazaccent.ru, 06.10.2022): создание русско-юкагирского разговорника лесных юкагиров с участием носителя Любовь Деминой; второй проект — с употребительными словами.

- «Издан первый юкагирско-русский словарь» (ysia.ru, 14.10.2021): словарь с более 5900 лексемами лесных юкагиров, изданный в «Наука» (Новосибирск), для исследователей и школьников.

- «Учёные СВФУ создали базу данных языка и культуры юкагиров» (prochukotku.ru, 30.03.2022): запись последних носителей, создание разговорных и учебных материалов.

3) Юкагиры — активные творцы и защитники культуры. (27% — 7 публикации). В материалах акцент на самостоятельную деятельность народа: съезды, съемки документального фильма. Юкагиры

представлены активными участниками в сохранении собственной идентичности.

Примеры из выборки:

- «Съезд юкагиров собрал делегатов из районов Якутии и регионов РФ» (ulus.media, 10.08.2025): обсуждение этнологической экспертизы, строительства ТЛЦ.

- «Делегаты съезда юкагиров в Якутске говорят о сохранении культурного наследия» (sakharparliament.ru, 10.08.2023): Илья Курилов (певец, мелодист, носитель языка) о авторских правах на песни и передаче на родном языке молодёжи.

- Особо выделяется материал nazaccent.ru от 12.05.2022 о документальном фильме «Голоса Арктики»: юкагирский поэт написал стихотворение на родном языке, которое в переводе на русский вошло в стихотворение в фильме «Брат-2» (стихотворение «Родное»). Это редкий случай выхода юкагирского творчества в массовую культуру, демонстрирующий его универсальность, но материал остаётся единичным, не получившим продолжения в СМИ.

Также в ходе анализа нами было обнаружено нарушение профессиональной журналистской этики в публикации nazaccent.ru от 22.04.2020 «Старейшине юкагиров вернули оплаченный штраф за сфабрикованное против него дело»: заголовок и лид акцентируют этническую принадлежность (Дмитрий Николаевич Бегунов — старейшина юкагиров), а не ФИО, что противоречит п. 5 Кодекса профессиональной этики российского журналиста (1994) и может способствовать стигматизации КМНС.

Подводя итоги, региональные СМИ Республики Саха и Чукотского автономного округа хоть и выводят юкагирскую культуру и язык в информационное поле, но полное отсутствие материалов на юкагирском, редкие нарушения профессиональной этики и низкий объем публикации на федеральном уровне, указывают на недостаточную реализацию потенциала по выработке в общественном сознании образа юкагиров, как современного народа Российской Федерации.

Литература:

1. Шадрин В. И. Трансформация этнической идентичности коренных малочисленных народов Севера Якутии в условиях глобализации (на примере юкагиров Республики Саха (Якутия)) [Электронный ресурс] // Арктика XXI. – 2016. – № 4 (9). – С. 133–143. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-etnicheskoy-identichnosti-korennyh-malochislennyh-narodov-severa-yakutii-v-usloviyah-globalizatsii-na-primere/viewer> (дата обращения: 29.11.2025).

**ЖУРНАЛИСТИКА РЕШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ
МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ПОРТАЛА
«ТАКИЕ ДЕЛА»)**

В. А. Яковлева

**Новосибирский государственный технический университет, г.
Новосибирск, vladaya04@mail.ru**

Научный руководитель: Карпова Е. В., к. фил. н., доцент

Статья посвящена исследованию трансформации социальной журналистики в медиaproстранстве, подробно проанализирована журналистика решений, описаны ее дифференциальные признаки. На материале репортажей информационного портала «Такие дела» выявлены структурообразующие элементы и частотные приемы журналистики решений.

This article explores the transformation of social journalism in the media space, providing a detailed analysis of solutions journalism and describing its distinctive characteristics. Using reports from the «Takie Dela» news portal, the structural elements and common techniques of solutions journalism are identified.

С развитием интернет-журналистики традиционные методы подачи информации стали заменяться новыми. Жанровая и стилистическая разновидности журналистики потеряли своеобразие. На место социальной журналистики пришло более перспективное направление – журналистика решений. Актуальность настоящего исследования обусловлена малоизученностью журналистики решений в связи с тем, что она сформировалась относительно недавно. В настоящей статье мы попытаемся внести вклад в изучение способов подачи информации и стилистических особенностей современной медиасферы.

Цель исследования – описать специфику журналистики решений как разновидности социальной журналистики.

Социальная журналистика занимает ключевое место в жанровой структуре СМИ. Средства массовой информации по своей природе призваны служить человеку и обществу – выполнять гуманистическую миссию. Понятие «социальная журналистика» впервые появилось в западных исследованиях. Термин «civic journalism» появился в США в 1980 г. и, первоначально, подразумевал отражение в текстах гражданских прав читателей и их реализацию в СМИ [1]. В дальнейшем социальная журналистика приобрела массовый характер. Особый интерес вызывает информация, не требующая специальных знаний, являющаяся актуальной и значимой [2]. Предметом социальной журналистики являются социальные проблемы. Среди них – положение в обществе

уязвимых групп, соблюдение прав, экономическое благосостояние граждан и др. [1]. Базовыми функциями социальной журналистики является коммуникативная и информационная.

В эпоху развития интернет-журналистики возросла доля прагматической функции. Функция информирования перестала быть доминирующей. Это связано с двумя процессами – ухудшением качества новостей и тяготением к негативным темам. В результате этого доверие аудитории к СМИ снизилось [3]. Журналисты начали внедрять новые способы сообщения о социальных проблемах [4]. Так появилась родственное социальной журналистике понятие – «журналистика решений».

Родоначальником журналистики решений (Solution Journalism Network) считают Кристиана де Бурдеона. В 2007 году он выпустил газету «Liberation», в которой и сформировал основные положения журналистики решений [3]. Однако активно развиваться журналистика решений начала в последнее десятилетие. Это социально-ориентированное направление, которое предполагает аналитический подход к рассмотрению проблемы. В отличие от традиционной социальной журналистики, автор не просто описывает проблему, а акцентирует внимание на возможных путях её решения. Журналистика решений представляется как «более продуктивный тип журналистики, который презентует социальные проблемы с точки зрения их возможных решений» [4]. В научном сообществе можно найти синонимичные «журналистике решения» понятия. Например, журналистика воздействия, перспективная журналистика и контекстная журналистика [3].

Для журналистики решений характерен автор с активной гражданской позицией [4]. Он не отделяется от общества, а становится соучастником, погружается в проблему вместе с героем. Текст наполняется «социальным сопереживанием» [3]. Нередко автор включает в свой материал призыв к действию с целью активизации общественности.

Текст, соответствующий параметрам журналистики решений, содержит пять основных элементов: проблема, решение, особенности реализации на практике, информация о прогрессе, последствия принятого решения [4]. В таком тексте присутствуют указания на болевые точки общества, но внимание акцентировано на способах выхода и образцах решения той или иной проблемы. Негативные темы, от которых устали многие читатели, дополняются позитивными, уже реализованными на практике решениями.

Ярким представителем журналистики решений в современном медиапространстве является портал «Такие дела». «Такие дела» — медиа о социальных проблемах, путях их решения и жизни людей в России. Авторы материалов не просто освещают социальные проблемы, а говорят о конкретных решениях. На материале репортажей портала мы посмотрим, какой предстает журналистика решений в современном медиапространстве.

На первый план в материалах выходит функция воздействия (прагматическая). На это влияет обилие средств выразительности и присутствие авторского голоса. Автор становится соучастником, наблюдает за героем, подробно описывает его быт и поведение. Обилие деталей и глаголов настоящего времени, характерных для репортажа, помогают создать эффект присутствия и усилить воздействие на читателя.

Все репортажи начинаются с постановки проблемы. Авторы обращаются к прошлому героя, рассказывают читателю его историю (*А в три года выяснилось, что у Левы РАС — расстройство аутистического спектра; Компрессионно-оскольчатый перелом 12-го грудного позвонка. Ушиб спинного мозга*). Они характеризуют болевые точки социума: болезни, инвалидность, безработица и др. Разнообразие отражается и в языковых особенностях. Авторы могут описывать проблему по-разному — в настоящем или прошедшем времени. Так читатель либо наблюдает событие своими глазами в прошлом, либо, как слушатель, знакомится с историей героя.

Далее автор описывает развитие действия. Он подробно описывает чувства и эмоции героя, его действия и поведение в проблемной ситуации (*Судьба послала Алене подарок: бывший начальник решил помочь ее семье оплачивать реабилитацию; Врачи говорили, что я никогда не буду ходить. Но я как-то пропустил это мимо ушей*). На этом этапе авторы активно используют различные приемы и средства выразительности. Частотными являются парцелляция, риторические конструкции, прием умолчания (многоотчие), цитирование, использование фразеологизмов, эпитет, метафор. Также авторы активно используют слова, передающие семантику состояния: *тяжело, расстроилась, приняла близко к сердцу и т. д.*

После этого авторы описывают решение проблемы, в которой оказался герой. Герой материала уже преодолел все возможные пути выхода из ситуации и остался счастлив (*Именно в фонд «Живой», который помогает тем, кому уже исполнилось 18 лет, Егор и обратился; стала сама собой. И решила переехать*). Эту структурную часть авторы описывают подробнее всего: принятие решения — череда

сложностей – счастливый конец. Часто авторы оставляют ссылки на конкретные организации, используют статистику и слова экспертов. Это часть отличается от других фактологичностью и ослабленной субъективностью. Цель автора – создать план действий, который могут использовать читатели.

Все материалы заканчиваются призывом к действию. Он может быть выражен вербально и невербально. Эксплицитно авторы выражают призыв к сбору помощи на благотворительность. Характерной особенностью этой части является использование глаголов в повелительном наклонении (*Делая добро, мы же тоже набираемся счастья. **Оформите** пожертвование на любую удобную для вас сумму*). В портале существует и скрытый призыв к действию, который раскрывается в описании конкретного плана действия, по которому необходимо следовать в случае конкретной проблемы. Авторы не побуждают читателя его использовать, но подразумевают.

Портал «Такие дела» участвует в формировании жанрового своеобразия современного медиапространства. Благодаря анализу медиа мы смогли выявить характерные признаки перспективного направления в интернет-журналистике – журналистики решений. Как показал анализ материала, к основным признакам журналистики решений относится:

1. освещение актуальных, социально-значимых проблем;
2. анализ социальных проблем с точки зрения решений, уже реализованных на практике;
3. позитивный характер материала (у любой проблемы есть решение);
4. описание конкретного плана действия в случае той или иной проблемы;
5. присутствие авторского голоса в материале, выражение гражданской позиции.
6. наличие призыва к действию;
7. использование приемов, усиливающих функцию воздействия.

Таким образом, журналистика решений видится нам перспективным направлением в современном медиапространстве. Она помогает бороться с актуальными проблемами эффективнее других направлений. Журналистика решений предлагает читателю план действий и результат, которого можно добиться. К тому же журналистика решений увеличивает интерес читателей к общественной жизни. Она активизирует граждан, вовлекает их в решение социальных проблем, что влияет на общество в целом – делает его добрее, осознаннее, смелее.

Литература:

1. Баутина П. В. Газетный дискурс социальной журналистики: попытка исследования [Электронный ресурс] // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – № 4. – 2008. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gazetnyy-diskurs-sotsialnoy-zhurnalistiki-popytka-issledovaniya> (дата обращения: 09.11.2025).
2. Прохоров Е. П. Введение в теорию журналистики. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 367 с.
3. Парахневич Е. В. Проблема объективности в текстах «журналистики решений» [Электронный ресурс] // Вестник ВУиТ. – № 4 (33). – 2020. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-obektivnosti-v-tekstah-zhurnalistiki-resheniy> (дата обращения: 09.11.2025).
4. Парахневич Е. В. «Журналистика решений» как метод борьбы с социальными проблемами (на примере освещения пандемии, вызванной вирусом COVID-19) [Электронный ресурс] // Знак: проблемное поле медиаобразования. – № 3 (41). – 2021. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhurnalistika-resheniy-kak-metod-borby-s-sotsialnymi-problemami-na-primere-osvescheniya-pandemii-vyzvannoy-virusom-covid-19> (дата обращения: 09.11.2025).

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ – ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Секция ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

Березин Г. С., Таскаев А. А.	Новосибирск	3
Васьковская Н. А.	Новосибирск	7
Екатериненко Я. Д.	Новосибирск	10
Крымов М. А., Лавров А. М.	Новосибирск	16
Макова А. М.	Новосибирск	20
Онал К. О.	Новосибирск	23
Чайко М. Д.	Новосибирск	28
Шапкина И. М.	Челябинск	34

Секция ФИЛОСОФИЯ

Иощенко Н. О.	Новосибирск	37
Деркач Д. Л.	Новосибирск	39
Лопатко О. О.	Новосибирск	43
Есиков Г. Р.	Новосибирск	45
Мифтахутдинов Р. Т.	Новосибирск	50
Железнякова А. Ю.	Новосибирск	54
Кочетков А. Е., Ромм М. В.	Новосибирск	59
Стародубцев В. А.	Новосибирск	65
Харина М. А., Вихман В. В.	Новосибирск	69
Попова А. В.	Новосибирск	74
Супруненко Е. О.	Новосибирск	78

Секция СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ

Абрафикова А. А.	Новосибирск	83
Бабкин А. А.	Новосибирск	86
Болаева Г. Б., Худогулова Е. П., Сюгирова О. Н.	Элиста	91
Большаков Д. А.	Новосибирск	94
Буренко З. А.	Новосибирск	97
Василевская П. К., Быкова Е. С.	Новосибирск	101
Гришина М. К.	Новосибирск	104

Железникова Н. В.	Новосибирск	107
Заграничная В. В.	Новосибирск	112
Казанцева О. С.	Новосибирск	115
Калинина А. А.	Новосибирск	121
Качайкин В. А., Данилов Г. А., Бачурин Ф. А.	Новосибирск	126
Леонтьев Я. С., Огольцова Е. Г.	Новосибирск	131
Литвинко С. П.	Новосибирск	135
Новоселова К. В.	Новосибирск	139
Рыжанкова К. А., Быкова Е. С.	Новосибирск	141
Сидорова П. С.	Тюмень	144
Таран А. А.	Новосибирск	147
		152
Флеер Н. Н.	Новосибирск	158
		165
Хань Сыюй	Москва	172
Чуркина Е. Д.	Новосибирск	175
Швецова В. С.	Новосибирск	178
Шилина Ю. В.	Новосибирск	182

Секция СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Амрина М. С.	Новосибирск	186
Анисимов А. А., Вихман В. В.	Новосибирск	190
Арканов Е. А.	Новосибирск	193
Белоцерковец И. Н.	Новосибирск	197
Бесхлебный С. К.	Новосибирск	200
Биюн М. В.	Новосибирск	204
Боженарь А. С.	Новосибирск	207
Бокша А. С., Влавацкая М. В.	Новосибирск	212
Воронов В. Р.	Новосибирск	217
Голев К. А.	Новосибирск	221
Григорян А. А.	Новосибирск	225
Дейнескина А. И.	Новосибирск	230
Евменов К. В.	Новосибирск	234
Есипова Ю. А.	Новосибирск	238
Зотов А. Е.	Новосибирск	242
Зубок Л. Д., Барабашёва И. В.	Новосибирск	247
Зяблицкая Ю. Е.	Новосибирск	252
Иванив Я. А.	Новосибирск	255
Калужина Д. Д.	Новосибирск	258

Карлин И. А.	Новосибирск	263
Коваленко Е. В.	Новосибирск	266
Киселева К. Б., Барабашёва И. В.	Новосибирск	271
Лесникова Д. А.	Новосибирск	276
Лукина К. Д.	Новосибирск	279
Лукьянова А.М.	Новосибирск	284
Маркиш Е. Ю.	Новосибирск	288
Матвеева Д. А.	Новосибирск	292
Медведева Е. В.	Новосибирск	296
Мирончик В. А., Вихман В. В.	Новосибирск	300
Назаров М. Д.	Новосибирск	303
Тхи Хыонг Ньы Нгуен	Новосибирск	308
Никонова А. Ю.	Новосибирск	313
Носова А. В.	Новосибирск	316
Охримец В. В.	Новосибирск	319
Петрякова А. П.	Новосибирск	322
Погоревич А. В., Мелёхина Е. А.	Новосибирск	327
Подольская К. Ю.	Новосибирск	331
Покочуева В. В., Влавацкая М. В.	Новосибирск	335
Притула А. В.	Новосибирск	340
Пухарева С. В.	Новосибирск	345
Ранде Э. С.	Новосибирск	349
Рева Е. А.	Новосибирск	352
Резинкина А. А.	Новосибирск	356
Савкин Г. П.	Новосибирск	361
Самодурова А. А.	Новосибирск	364
Сафаралиева Д. Ш.	Новосибирск	368
Сотник Ю. С.	Новосибирск	371
Сулейменов И.Т., Вихман В. В.	Новосибирск	375
Терехова А. В.	Новосибирск	380
У Цзюнь	Москва	384
Филина Е. А.	Новосибирск	389
Чепуркин Н. А.	Новосибирск	393
Черепанова Т. Е., Барабашёва И. В.	Новосибирск	396
Чмутова В. В., Барабашёва И. В.	Новосибирск	401
Шевницына Д. О.	Новосибирск	406

Секция РУСИСТИКА В СИНХРОНИИ И ДИАХРОНИИ

Абилева Г. К.	Новосибирск	410
Амирбекова А. А.	Новосибирск	414
Бессолицын Д. Д.	Новосибирск	418
Бочарова А. И., Дубровская Е. М.	Новосибирск	423
Гаврилова П. П.	Новосибирск	425
Гондаревская Е. С.	Новосибирск	428
Дубровская Е. М.		
Грищенко Е. И.	Новосибирск	432
Жученко А. С.	Новосибирск	435
Завгородняя Д. А.	Новосибирск	438
Калинкина Е. М.	Новосибирск	441
Киль А. А.	Новосибирск	445
Коренкова М. М.	Новосибирск	448
Кулагина А. А.	Новосибирск	452
Лю Э.	Новосибирск	455
Мукажанова А.Е., Дубровская Е.М.	Новосибирск	459
Мухутдинова А. С.	Новосибирск	462
Пилина П. В.	Новосибирск	465
Пхомматян Тхиннакон,	Новосибирск	468
Шилова Г. Г.		
Уварова Е. С.	Новосибирск	472

**Секция ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ: КЛАССИКА И
СОВРЕМЕННОСТЬ**

Вахтина А. А.	Москва	475
Конев Е. В.	Москва	479
Кочкуркин Д. Е.	Новосибирск	483
Першаев Е. Д.	Санкт-Петербург	489

Секция МЕДИАКОММУНИКАЦИИ И ЖУРНАЛИСТИКА

Артюхина Е. А.	Новосибирск	493
Батырбаев Д. О.	Новосибирск	497
Беркетов А. Д.	Новосибирск	501
Шадрина Е. А.,	Новосибирск	505
Болдохонова И. В.		
Высотина Е. В.	Новосибирск	509
Голяшова А. В.	Новосибирск	513
Гребенюк А. В.	Новосибирск	515
Дергач О. Д.	Новосибирск	520
Дубовик А. В.	Новосибирск	525
Ефимова В. Д.	Новосибирск	529
Жукова А. Н.	Новосибирск	532
Зорина А. С.	Новосибирск	537
Кузьмина Д. А.	Новосибирск	541
Митько Е. В.	Новосибирск	544
Михайленко М. В.	Новосибирск	548
Молявко Д. А.	Новосибирск	551
Сапронова А.Р	Новосибирск	556
Селезнева Л. А.	Новосибирск	561
Худякова М. В.	Новосибирск	566
Чиняева Д. В.	Новосибирск	570
Яковлева В. А.	Новосибирск	574

НАУКА. ТЕХНОЛОГИИ. ИННОВАЦИИ
Сборник научных трудов в 9 частях

г. Новосибирск, 08 декабря - 12 декабря 2025 г.

Часть 6

Под редакцией Захаровой Е. В.

Подписано в печать 10.02.2026. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.

Уч.-изд. л. 33,94. Печ. л. 36,5. Тираж 10 экз. Заказ №Р-05106

Отпечатано в типографии

Новосибирского государственного технического университета
630073, г. Новосибирск, пр. К. Маркса, 20