

Педагогическая антропология



16+

«Педагогическая антропология» «Pedagogical Anthropology»

Выпуск 2-2025

29.09.2025

г. Москва

Журнал «Педагогическая антропология» является рецензируемым научным изданием открытого доступа и издается с 2023 г. Поскольку педагогическая антропология является междисциплинарной областью знаний на стыке философии, педагогики, психологии и антропологии, мы приглашаем к сотрудничеству педагогов и психологов, методологов и философов, антропологов и представителей других областей знания, изучающих развитие личности человека в процессе получения образования, вопросы социализации, практики воспитания и обучения в разных культурах и образовательных системах, в ту или иную историческую эпоху, возможности достижения человеком психологической, социальной, личностной зрелости, раскрытия его человеческого потенциала и др.

Наш журнал нацелен на создание широкой дискуссионной площадки, обсуждающей насущные проблемы педагогической антропологии, «человековедения» (согласно определению Б.М. Бим-Бада), служащего воспитанию и обучению людей.

Редакция журнала в своей деятельности руководствуется принципами научности, объективности, информационной поддержки наиболее значимых профильных исследований, соблюдения норм издательской этики.

Редакция оставляет за собой право отклонения статей, не соответствующих требованиям предоставления материалов. Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей.

Авторы несут полную ответственность за содержание статей и за сам факт их публикации. Редакция не несет ответственности перед авторами и/или третьими лицами и организациями за возможный ущерб, вызванный публикацией статьи.

Опубликованные материалы не могут быть полностью или частично воспроизведены, тиражированы и распространены без письменного разрешения редакции.

The journal Pedagogical Anthropology is a peer-reviewed, open-access, scientific publication that has been published since 2023. It is interdisciplinary and covers the fields of philosophy, pedagogy, psychology and anthropology. We welcome teachers, psychologists, methodologists, philosophers and anthropologists who are interested in the development of human personality, socialization and educational practice in various cultures and systems. We also welcome researchers interested in historical eras and the possibilities of psychological, social and personal maturity. Our aim is to provide a platform for discussion of important issues in pedagogical anthropology and human studies, as defined by B. M. Bimbad.

The editorial board of the journal strives to adhere to the principles of scientific integrity, objectivity, and providing information support for significant specialized research. We aim to uphold the highest standards of publishing ethics, reserving the right to refuse articles that do not meet our requirements. Our point of view may not always align with the opinions of authors we publish, but authors are solely responsible for content and accuracy. We are not liable for any damage caused by publications, and published materials may not be reproduced or distributed without written permission.

Учредитель: Дмитрий А. ПОТАПОВ
Издатель: Дмитрий А. ПОТАПОВ
ИП ПОТАПОВ ДМИТРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ
Веб-сайт: <https://pedagog-antropolog.ru/>
Электронная почта: cso-science@yandex.ru

Founder: Dmitry A. POTAPOV
Publisher: Dmitry A. POTAPOV
IP POTAPOV DMITRY ALEXANDROVICH
Web-site: <https://pedagog-antropolog.ru/>
E-mail: cso-science@yandex.ru

Редакционный совет / EditorialBoard:

Толстикова Светлана Николаевна, доктор психологических наук, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, Член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, департамент клинических, психологических и педагогических основ развития личности Института психологии и комплексной реабилитации ФГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Главный редактор

Svetlana Nikolaevna Tolstikova, Professor, Doctor of Psychological Sciences, Honorary Worker of Higher Education, Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education, Department of Clinical, Psychological and Pedagogical Foundations of Personality Development of the Institute of Psychology and Complex Rehabilitation of the Moscow City Pedagogical University, Editor-in-Chief

Богданов Евгений Николаевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии НЧОУ ВО «Московский институт экономики, политики и права»

Evgeny Nikolaevich Bogdanov, Professor, Doctor of Psychological Sciences, Head of the Department of Psychology, Moscow Institute of Economics, Politics, and Law

Буровкина Людмила Александровна, доктор педагогических наук, профессор департамента изобразительного, декоративного искусств и дизайна Института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Lyudmila Alexandrovna Burovkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Fine and

Decorative Arts, Institute of Culture and Art, Moscow City Pedagogical University

Быков Анатолий Карпович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГКВООУ ВО «Военный университет им. князя Александра Невского Министерства обороны РФ»

Anatoly Karpovich Bykov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy at the Federal State Educational Institution of Higher Education «Prince Alexander Nevsky Military University» of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Гребенникова Вероника Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Veronika Aleksandrovna Grebennikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of the Kuban State University

Грибкова Ольга Владимировна, доктор педагогических наук, профессор департамента музыкального искусства Института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Olga Vladimirovna Gribkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Musical Art of the Institute of Culture and Arts of the Moscow City Pedagogical University

Володин Александр Анатольевич, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научной работе ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка»

Alexander Anatolyevich Volodin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific

Work of the Federal State Budgetary Educational Institution «Institute of Development, child's health and adaptation»

Корсакова Ирина Анатольевна, доктор культурологии, кандидат философских наук, проректор по научно-исследовательской работе ГБОУ ВО «Московский государственный институт музыки им. А.Г. Шнитке»

Irina Anatolyevna Korsakova, Doctor of Cultural Studies, Candidate of Philosophical Sciences, Vice-Rector for Research at the Moscow State Institute of Music named after A.G. Schnittke

Котовская Светлана Владимировна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ИВО «Российский государственный университет социальных технологий»

Svetlana Vladimirovna Kotovskaya, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of the Russian State University of Social Technologies

Леонович Евгений Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, департамент методики обучения Института педагогики и психологии образования ФГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Evgeny Nikolaevich Leonovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Teaching Methods, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University

ОГЛАВЛЕНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

1. КУЗЬМИНА В.В., ПЕТРОВА Е.В., СТЕПАНЕНКО И.М. ИНТЕГРАЦИЯ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	6
2. БОГОЙКО М.Ю., СОН И.С. ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИКИ И КУЛЬТУРЫ В ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В КУРСЕ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА	10
3. БОДРОВА А.А. МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОДЫ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ ПОДГОТОВКИ УСТНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕГРАЦИИ	18
4. ГЛУХОВ О.Е. КОММУНИКАТИВНЫЕ И ОРГАНИЗАТОРСКИЕ СПОСОБНОСТИ, КАК ВАЖНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ.....	29
5. ПУШКИН А.С. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ	34
6. ПУШКИН А.С. ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ	39

ГЕРМЕНЕВТИКА И СЕМИОТИКА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

7. БОЛТУНОВА Е.А., АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ У ШКОЛЬНИКОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ	43
8. ПОЛЯНСКАЯ А.Г. НАСТАВНИЧЕСТВО В ОБРАЗОВАНИИ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПЕДАГОГИКЕ	48
9. ВАСИЛЬЕВА Ю.С., МОРЕДВИНОВА Е.А. К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ ДЛЯ ДАЛЬНЕЙШЕГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛАХ РФ	52
10. САНИНА И.А., ТРОПНИКОВА Н.П. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ РМВОК В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	56
11. БОГАЧИЕВА Э.М., СЫЙДАЛИЕВА Н.Ж., ТУРДУМАМАБЕТОВА Д.К. СРАВНЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ РУССКОГО И КЫРГЫЗСКОГО ЯЗЫКОВ: КУЛЬТУРНЫЕ ПЕРЕКРЁСТКИ В ЯЗЫКЕ.....	61
12. ДУПЛЕЙ М.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЕКТА И ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	67
13. ИВАНОВА У.Ю. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	75

14. МАКУХА А.А., ЗАЙЦЕВА Н.В. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	80
---	----

УПРАВЛЕНИЕ И САМОУПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ

15. ЗЕКУНОВА Л.А. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В ВОСКРЕСНОЙ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛАХ КАК ИНСТИТУТАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ	84
16. ПОЛОЗОВ Я.В. К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ СУЩЕСТВОВАНИЯ ТИПОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ, АНАЛОГИЧНОЙ СОЦИОНИЧЕСКОЙ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ.....	91
17. КАРАХАН К-А. А. ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ПСИХИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ: ОТ ВНУТРЕННИХ ОРИЕНТИРОВ К ВНЕШНИМ ПРОЯВЛЕНИЯМ	97
18. КАРАХАН К-А. А.А. МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ	102
19. СИНЮГИН Е.Е., ШЕРОНОВ В.В. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ КОМАНДНЫХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ВИДОВ СПОРТА НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ	106

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА И ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ

20. КОЗЫРЕВА А.Д. ПРОБЛЕМА ИНФОРМАЦИОННОГО ШУМА В ЦИФРОВОМ ОБУЧЕНИИ: ВЛИЯНИЕ НА КАЧЕСТВО ВОСПРИЯТИЯ	111
21. ШЕРМАТОВА С.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЧЕРЕЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	116
22. ГЕРИЛТУЯ, МЯГМАРЦООЖ НАЦАГ, ЭРДЭНЭБАТ ЦЭНДЭХУ. RESEARCH ON THE STATE OF INCLUDING LOCAL CHARACTERISTICS IN SOCIAL SCIENCE COURSES AND RESULTS (ON THE EXAMPLE OF SECONDARY SCHOOL SOCIAL SCIENCE TEACHERS IN GRADES 7-9 IN MONGOLIA).....	126
23. ЗАМЕШАЕВ Т.И., ЦИНИС А.В. ЭФФЕКТИВНОСТЬ УТРЕННЕЙ ЗАРЯДКИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ РАБОТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ	133
24. КРАВЧЕНКО А.Д., САВИНОВА С.В. КОМПОНЕНТЫ ПРИОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ	138

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Кузьмина В.В.

учитель первой квалификационной категории

МБОУ «Гимназия», г. Черногоorsk

Петрова Е.В.

учитель английского языка высшей квалификационной категории

МБОУ «Гимназия», г. Черногоorsk

Степаненко И.М.

учитель начальных классов

МБОУ «Гимназия», г. Черногоorsk

Kuzmina V.V.

teacher of the first qualification category

Gymnasium, Chernogorsk

Petrova E.V.

English teacher of the highest qualification category

Gymnasium, Chernogorsk

Stepanenko I.M.

primary school teacher

Gymnasium, Chernogorsk

ИНТЕГРАЦИЯ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальной педагогической проблеме интеграции урочной и внеурочной деятельности, направленной на формирование патриотического воспитания у учащихся начальной школы. Авторы рассматривают теоретические аспекты воспитания патриотизма, выделяя важность комплексного подхода, включающего уроки и дополнительные мероприятия. В статье приводятся примеры использования современных методов и приёмов, используемые учителями для достижения поставленных целей. Приводятся конкретные примеры организации уроков и внеклассных занятий, направленных на воспитание любви к Родине, уважение к её истории и культуре. В заключении подчёркивается необходимость систематической работы педагогического коллектива и родителей для эффективного воспитания патриотов нового поколения.

Ключевые слова: интеграция, урочная и внеурочная деятельность, патриотизм, воспитание, Родина, культура, история.

INTEGRATION OF REGULAR AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE PROCESS OF PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article is devoted to the urgent pedagogical problem of the integration of regular and extracurricular activities aimed at the formation of patriotic education among elementary school students. The authors consider the theoretical aspects of fostering patriotism, highlighting the importance of an integrated approach that includes lessons and additional activities. The article provides examples of the use of modern

methods and techniques used by teachers to achieve their goals. Specific examples of the organization of lessons and extracurricular activities aimed at fostering love for the Motherland, respect for its history and culture are given. In conclusion, the necessity of systematic work of the teaching staff and parents for the effective education of patriots of the new generation is emphasized.

Keywords: integration, regular and extracurricular activities, patriotism, upbringing, Homeland, culture, history.

Всем известно, по решению президента Российской Федерации, 2025 год объявлен Годом защитника Отечества. Именно поэтому одной из приоритетных задач современного образования является формирование патриотизма у школьников. В связи с этим каждый педагог стремится привить о чувство патриотизма каждому обучающемуся и воспитать человека, который любит, уважает свою Родину и в будущем станет ответственным гражданином своей страны.

Стоит отметить, процесс воспитания патриотизма требует особого, чуткого подхода особенно тогда, когда речь идёт о младших школьниках. Как сделать патриотическое воспитание по-настоящему живым и интересным для младших школьников?

В нашей школе мы верим, что настоящее патриотическое воспитание – это не просто заучивание дат и имен, а глубокое понимание и чувство любви к своей Родине. Именно поэтому мы стремимся к тому, чтобы урочная и внеурочная деятельность не существовали отдельно, а тесно переплетались, создавая единое, гармоничное пространство для развития наших учеников, то есть регулярно используем процесс интеграции урочной и внеурочной деятельности. Интеграция – это не просто параллельное существование уроков и кружков. Это продуманное взаимодействие, где одно дополняет и усиливает другое. Таким образом, когда эти два аспекта- урочная и внеурочная деятельность, работают в связке, можно получить синергетический эффект:

- углубление понимания: внеурочные мероприятия помогают детям лучше осмыслить то, что они узнали на уроке, увидеть это в живом контексте.

- развитие личности: участие в проектах, конкурсах, экскурсиях способствует развитию самостоятельности, ответственности, умения работать в команде – качеств, необходимых настоящему гражданину.

- формирование устойчивых ценностей: эмоциональная вовлеченность во внеурочную деятельность делает патриотические ценности более прочными и осознанными.

- интерес и мотивация: сочетание разнообразных форм работы поддерживает интерес детей к теме, делает процесс обучения увлекательным.

Что это значит на практике?

Урочная деятельность включает в себя изучение литературы, искусства и других предметов, которые помогают детям осознать богатство и многообразие отечественной культуры. На уроках мы используем различные методы, такие как проектная деятельность, дискуссии ролевые игры, чтобы сделать материал более доступным и интересным для младших школьников.

Внеурочная деятельность, в свою очередь, предоставляет возможность для практического применения знаний и навыков, полученных на уроках. Организация экскурсий в исторические места, участие в патриотических акциях, конкурсах и фестивалях способствует формированию у детей чувства гордости за свою страну. Важно, чтобы такие мероприятия были разнообразными и включали в себя как творческие, так и спортивные элементы, что позволит каждому ребенку найти свое место и проявить себя.

Представьте себе: на уроке литературного чтения мы не просто читаем о героях прошлого, но и после урока вместе с ребятами готовим небольшие презентации или инсценировки, посвященные этим

личностям. Дети сами ищут информацию, рисуют, репетируют – и это уже не просто урок, а настоящее погружение!

На уроке литературы мы говорим о красоте родного края, о чувствах, которые вызывает у нас природа. А во внеурочное время организуем походы в парк или на природу, где ребята могут сами увидеть и почувствовать то, о чем читали. Устраиваем конкурсы рисунков "Моя любимая природа". Так же дети учатся грамотно и красиво говорить о своей стране. А школьных мероприятиях – например, на празднике, посвященном Дню Победы, или на конкурсе чтецов, – дети с гордостью демонстрируют свои знания и умения, произнося стихи о Родине.

На уроках окружающего мира мы узнаем о символах России, о ее гербе, флаге, гимне. А во внеурочных кружках создаем свои собственные символы: школы, класса, семьи, на внеурочном занятии РОВ учимся правильно исполнять гимн нашей страны и республики.

На уроках технологии мы мастерим поделки, связанные с народными промыслами или символикой нашей страны. А на школьной выставке эти работы представлены как результат творческого труда, вдохновленного любовью к Родине.

Принимая во внимание всё вышесказанное, интеграция урочной и внеурочной деятельности расширяет возможности использования таких технологий, как:

- проектное обучение;
- проблемное обучение;
- информационные технологии;
- игровые технологии.

Использование данных технологий помогают создавать интерактивную и динамичную образовательную среду, которая вызывает интерес у школьников к различным образовательным аспектам, в частности – к патриотизму.

Важно отметить, что успешное формирование патриотизма у школьников базируется на соблюдении таких ключевых принципов интеграции, как:

- единая методическая основа: учителя, ведущие уроки, и педагоги, организующие внеурочную деятельность, должны работать в тесном контакте, согласовывая цели, задачи и содержание своей работы. Это позволит избежать дублирования и обеспечить преемственность в формировании патриотических ценностей.

- использование разнообразных форм и методов: сочетание традиционных и инновационных подходов, использование наглядности, интерактивных технологий, игровых форм работы делает процесс патриотического воспитания более эффективным и увлекательным.

- сотрудничество с семьей и общественностью: Родители – первые воспитатели. Их активное участие в жизни школы, в мероприятиях патриотической направленности, способствует укреплению семейных ценностей и формированию единого воспитательного пространства. Привлечение представителей общественности, ветеранов, работников культуры обогащает образовательный процесс и делает его более реалистичным.

Когда знания, полученные на уроке, тут же находят свое отражение в практической деятельности, они усваиваются гораздо лучше. Дети не просто запоминают, а переживают и осознают.

Интеграция позволяет раскрыть таланты каждого ребенка. Кто-то лучше проявляет себя в творчестве, кто-то – в исследовательской деятельности, кто-то – в публичных выступлениях. Мы даем возможность каждому найти свою нишу.

Дети, которые участвуют в совместных проектах, чувствуют свою причастность к общему делу. Они учатся работать в команде, брать на себя ответственность и гордиться результатами своего труда.

Патриотизм – это не только знания, но и чувства. Когда дети вместе поют песни о Родине, участвуют в праздниках, помогают ветеранам, они формируют прочную эмоциональную связь со своей страной.

Мы стремимся к тому, чтобы каждый урок и каждое внеурочное занятие становились кирпичиками в фундаменте патриотизма наших учеников и хотим, чтобы они росли не просто образованными, но и любящими свою Родину, готовыми вносить свой вклад в её будущее. И мы уверены, что именно такой, интегрированный подход, помогает нам достичь этой важной цели. Что касается нашей школы, самым важным и значительным событием, направленным на формирование чувства патриотизма у школьника, является традиционное ежегодное мероприятие «Гимназисты салютуют победе», примечательно оно тем, что в нем принимают участие все классы начальной школы без исключения с 1 по 4 класс, педагоги, родители, а также представители военного комиссариата г. Черногорска по Республике Хакасия.

Школьники изучают и применяют на практике основы строевой подготовки, учат патриотические песни и стихи, выбирают командира класса, отличительные знаки своего класса военно-патриотической направленности, командиры класса сдают рапорт представителю военного комиссариата, дети маршируют, показывая навыки строевой подготовки и исполняют песню. Мы считаем, что данное патриотическое мероприятие является очень важным, так как оно не только способствует формированию у детей чувства гордости за свою страну, но и позволяет развивать творческие способности и навыки строевой подготовки.

Таким образом, интеграция урочной и внеурочной деятельности в процессе патриотического воспитания младших школьников – это не просто педагогическая технология, а осознанный выбор в пользу формирования гармонично развитой личности, гражданина своей страны, готового любить, уважать и защищать свою Родину. Когда знания, полученные на уроке, оживают в творческих проектах, увлекательных экскурсиях и добрых делах, тогда и рождается истинное, глубокое чувство патриотизма, которое останется с ребенком на всю жизнь. Это путь от школьной парты к активной гражданской позиции, путь, который мы, педагоги, должны проложить вместе с нашими учениками.

Литература:

1. Андреева Г.М., Донцов А.И. Социальная психология // Учебник для вузов. — М.: Аспект Пресс, 2015.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология // Учебник для студентов высших учебных заведений. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2018.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / сост. Д.Н. Леонтьев, Л.П. Каирова. — М.: Просвещение, 2016.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373.
5. Эльмурзаева Р.А. Осознанность выбора профессии в школе как предиктор трудоустройства выпускников вузов / Р. А. Эльмурзаева, Э. С. Одаева, М. З. Газиева // Гуманитарные науки и образование. – 2025. – Т. 16, № 2(62). – С. 72-78. – DOI 10.51609/2079-3499_2025_16_02_72. – EDN RRRTQU.

Богойко М.Ю.

студент

ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»

e-mail: Bogoiko12@gmail.com

Сон И.С.

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры восточных языков

ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»

e-mail: Inna.son.2008@gmail.com

Bogoiko M.Yu.

student

Sakhalin State University

Son I.S.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Oriental Languages

Sakhalin State University

ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИКИ И КУЛЬТУРЫ В ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В КУРСЕ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена формированию диалогической речи на начальном этапе обучения японскому языку с учётом социокультурного контекста. Проведён сравнительный анализ отечественных (С.Ф. Шатилов, Н.Д. Гальскова) и японских (К. Кавамура) подходов к обучению диалогу. На основе анализа диалогов из УМК (Genki, Dekiru Nihongo, Daichi, Shadowing) предложена типология по степени культурной релевантности. Также рассматриваются этапы работы с диалогами и роль преподавателя. Сделан вывод о значимости диалога как средства формирования как языковой, так и межкультурной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: обучение японскому языку, диалогическая речь, межкультурная коммуникация, учебный диалог, культурная релевантность, УМК Genki, Small Talk, методика преподавания.

INTEGRATION OF METHODOLOGY AND CULTURE IN TEACHING DIALOG SPEECH IN THE JAPANESE LANGUAGE COURSE

Abstract. The article focuses on developing dialogic speech at the initial stage of Japanese language instruction, taking into account the sociocultural context. It presents a comparative analysis of Russian (S.F. Shatilov, N.D. Galskova) and Japanese (K. Kawamura) approaches to dialogue teaching. Based on the analysis of dialogues from textbooks (Genki, Dekiru Nihongo, Daichi, Shadowing), a typology is proposed according to their level of cultural relevance. The study also examines the stages of working with dialogues and the teacher's role. The conclusion emphasizes the importance of dialogue as a tool for both linguistic and intercultural competence development.

Keywords: Japanese language teaching, dialogic speech, intercultural communication, educational dialogue, cultural relevance, Genki textbook, Small Talk, teaching methodology.

Межкультурная коммуникация играет ключевую роль в современном обществе. Владение иностранным языком, включая навыки говорения, является необходимым условием успешного взаимодействия между представителями различных культур. Диалог, как форма речевой деятельности, обеспечивает не только актуализацию лексико-грамматических навыков, но и содействует формированию коммуникативной компетенции обучающихся. Особенно значимым данный аспект становится в преподавании японского языка, где специфика японской коммуникативной культуры отличается от привычной для учащихся, что требует внимательного подхода к обучению диалогической речи. Целью настоящей статьи является анализ методических подходов к формированию диалогической речи на начальном этапе обучения японскому языку с учетом социокультурной специфики речевого взаимодействия. Для достижения цели были использованы следующие методы:

- Описание и интерпретация: проведён качественный анализ структуры и содержания учебных

диалогов, представленных в актуальных учебно-методических комплексах (Genki, Dekiru Nihongo, Daichi, Shadowing), с целью выявления их лингвистических и культурных характеристик.

- Сравнительно-сопоставительный метод: было проведено сравнительный анализ отечественных и

японских методических подходов к формированию диалогической речи (на примере концепций С.Ф. Шатилова, Н.Д. Гальсковой и К. Кавамура). В рамках такого анализа была построена классификация диалогов по степени их культурной релевантности.

- Метод содержательного анализа: был выявлен дидактический потенциал диалогов с точки зрения

социокультурной адаптации и формирования межкультурной компетенции обучающихся.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые была предложена типология диалогов на уровне учебных пособий по японскому языку, а также сформулированы критерии этой типологии на основе степени их культурной релевантности. Такой подход позволяет рассматривать диалог не только как лингвистическую единицу, но и как инструмент формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

В целях методического обоснования предложенной типологии необходимо рассмотреть педагогическую природу диалога как речевой и обучающей формы.

Диалог в педагогической практике рассматривается как форма личностного взаимодействия между участниками образовательного процесса. Согласно О.И. Горбич, учебный диалог представляет собой «метод обучения, реализуемый на основе учебной ситуации в форме речи в процессе общения с учениками, в ходе которого происходит обмен информацией и решаются учебные задачи» [2]. Эффективность данной формы зависит от степени её интеграции в структуру урока и от соответствия уровням подготовки учащихся.

Однако, следует отметить, что не каждый диалог, возникающий в рамках учебного процесса, может быть отнесен к категории учебного. Эффективное использование данной формы речевой деятельности требует соблюдения ряда дидактических условий. Так, О.И. Горбич выделяет следующие ключевые особенности диалога:

Во-первых, в основе учебного диалога должен находиться учебный материал, а тема, вынесенная для обсуждения, должна быть представлена таким образом, чтобы ее можно было рассмотреть с различных точек зрения.

Во-вторых, условием возникновения диалога является наличие проблемной ситуации, предполагающей постановку значимого вопроса и поиск способов его решения. В случае отсутствия подобной проблемы, диалог превращается в «псевдиалог» и утрачивает обучающую функцию.

В-третьих, в классе должны быть установлены правила речевого поведения для предотвращения конфликтных ситуаций. С этой целью преподаватель организует положительное эмоционально-психологическое восприятие участниками друг друга [2].

Следующее условие – ожидаемый результат, который должен выражаться в достижении коммуникативной цели – либо в форме совместного решения обсуждаемой проблемы, либо в согласовании подходов к рассматриваемой проблеме. В случае прерывания диалога или отказа от дальнейшего взаимодействия результат считается не достигнутым, а коммуникативный акт – неэффективным.

Отдельного внимания заслуживает мотивационный аспект. На начальном этапе у учащегося может отсутствовать стимул включаться в речевую ситуацию. Однако при наличии внешней мотивации со стороны преподавателя формируется внутренняя готовность к участию. Важно, чтобы преподаватель выступал не в авторитарной, а в партнерской позиции, способствующей свободному выражению мыслей.

Наконец, обязательным условием является ситуативная обусловленность диалога. Он должен быть встроен в конкретную жизненную ситуацию (например, визит к врачу, общение с коллегой, покупка продуктов и т.д.). Лексико-интонационная организация должна отражать реалии контекста, приводя ситуацию к логическому завершению.

Аналогичные выводы представлены в работе А. Спалдинга, где акцент делается на важности взаимоуважения и развитии умений учащихся внимательно воспринимать высказывания собеседника [10].

Среди подходов, обеспечивающих формирование диалогических умений, можно выделить концепции С.Ф. Шатилова и Н.Д. Гальсковой. С.Ф. Шатилов предлагает двухэтапную модель: этап реплицирования и этап участия в диалоге. Начальный этап предполагает освоение диалогового единства, то есть устойчивых пар реплика-стимул / реплика-реакция. Второй этап реализуется через последовательное усложнение диалогов: от переспроса до свободной беседы [12].

Н.Д. Гальскова предлагает альтернативную схему подготовки к диалогу, предполагающую имитацию образца, трансформационные упражнения и создание самостоятельных реплик в формате вопрос-ответ. В отличие от С.Ф. Шатилова, она придает важное значение этапу имитации, рассматривая его как основу для перехода к речевому взаимодействию [1].

В то же время японский методист Кадзуё Кавамура [5], опираясь на методические рекомендации Министерства образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии (МEXT, 2017) [8], предлагает концепцию Small Talk как способ включения естественного речевого взаимодействия в обучение. Small Talk осуществляется в два этапа:

- вводный Small Talk – это краткая беседа между преподавателем и учеником, проводимая в начале урока для предварительного знакомства с лексикой и выражениями по теме.

- Внутренний Small Talk реализуется на завершающем этапе изучения юнита и представляет собой диалогическую активность между самими учащимися. На этом этапе акцент переносится на самостоятельное применение языкового материала в коммуникативных ситуациях.

Методика адаптируется к уровню учащихся: вводный Small Talk может использоваться как самостоятельно, так и в связке с внутренним, включая первые уроки начального этапа. На начальном этапе вводный Small Talk выполняет преимущественно ознакомительную функцию, вводя учащихся в базовые речевые модели, не предполагая сложной коммуникативной активности.

При сопоставлении данной методики с подходами, представленными в отечественной методике преподавания иностранных языков, можно отметить ее концептуальное сходство с позицией Н.Д. Гальсковой. Оба подхода опираются на принцип поэтапного усложнения речевой деятельности: от имитации простейших реплик к формированию самостоятельного высказывания.

Таким образом, можно выделить два методологических подхода: индуктивный («путь снизу»), предполагающий усвоение языкового материала от отдельных элементов к целостным речевым структурам, и дедуктивный («путь сверху»), при котором обучение начинается с анализа образца, за которым следуют упражнения и их вариации.

Реализация вышеуказанных подходов может быть проиллюстрирована на примере одного из наиболее распространённых учебно-методических комплексов по японскому языку – «Гэнки» (3-е издание) [4]. УМК предполагает последовательную и структурированную работу с диалогами, основанную на грамматическом и лексическом материале текущего урока.

До начала работы с основным диалогом учащиеся знакомятся с лексическим материалом (раздел たんご танго «Слова») и выполняют упражнения из раздела れんしゅう рэнсю: «Упражнения», которые ориентированы на закрепление ключевых грамматических конструкций.

Пример

Диалогическая модель с обсуждением похода в театр кабуки:
— メアリーさんはかぶきが好きですか。Мэри-сан-ва кабуки-га суки дэска? «Мэри, вам нравится театр кабуки?»

— かぶきですか。あまり知りません。でも、ロバートさんは面白かったと言っていました。Кабуки дэска? Амари сиримасэн. Дэмо, Роба:то-сан-ва омосирой-то иттэ имасита.. «Театр кабуки? О нем ничего не знаю. Но Роберт говорит, что интересно».

— かぶきの切符を二枚もらったから、見に行きませんか。Кабуки-но киппу-о нимай моратта-кара, ми-ни икимасэнка? «Мне подарили два билета в кабуки, почему нам не сходить?».

— ええ、ぜひ。いつですか。Ээ, дзэхи. Ицу дэска? «Да, конечно. Когда?».

— 木曜日です。十二時から四時までです。Мокуё:би дэс. Дзю:нидзи-кара ёдзи-мадэ дэс. «В четверг. С 12 до 16».

Представленный диалог способствует формированию умений пригласить собеседника на мероприятие, а также усвоению лексико-грамматических моделей, типичных для неформального взаимодействия.

Пример

Диалог, включающий культурные особенности театра кабуки и предложение разделить прием пищи:

— き れ い で し た ね 。 Кирэй дэсита-нэ «Невероятно».

— 出ている人はみんな男の人ですよ。Дэтэ иру хито-ва минна отоко-но хито дэс-ё. «Все выходившие на сцену люди — мужчины».

— 本 当 で す か 。 Хонто дэска? «Вот как?».

— ええ。ところで、もう昼ごはんを食べましたか。Ээ. Токоро-дэ, мо: хиругохан-о табэмаситака. «Да. Кстати, вы уже обедали?».

— いいえ。まだ食べていません。Ийэ. Мада табэтэ имасэн. «Нет, еще нет».

— じゃあ、買いに行きましょう。Дзя:, кай-ни икимасё:. «Тогда пойдем купим что-нибудь». Данный пример иллюстрирует интеграцию лингвистического и социокультурного компонентов: учащиеся знакомятся с особенностями традиционного японского театра кабуки, а также осваивают конструкцию, выражающую предложения совместного действия.

Основной диалог этого урока включает две сцены, в которых участвуют персонажи メアリ «Мэри», студентки по обмену, и たけし «Такэси» японского студента. Методическая работа с диалогом строится поэтапно: вначале осуществляется восприятие аудиозаписи, за которым следует чтение по ролям. Далее проводится лексико-грамматический и прагматический анализ реплик, сопровождаемый переводом и лингвокультурным комментарием. Особое внимание уделяется особенностям употребления вежливых форм, интонационно-ритмической организации речи, а также культурно обусловленным различиям в коммуникативных стратегиях.

На следующем этапе диалог адаптируется под индивидуальные параметры учащихся: изменяются имена, контекст ситуаций (например, вид мероприятия) и временные характеристики. Такая модификация направлена на повышение уровня аутентичности и развитие гибкости речевого поведения. Заключительным заданием выступает заучивание и устное воспроизведение диалога, в ходе которого акцентируется не только фонетическая точность, но и осмысленное владение содержательной стороной высказывания.

Ранее в статье были сформулированы условия, обеспечивающие эффективность учебного диалога. Диалоги, приведенные в Примерах 1 и 2, соответствуют ряду из них, демонстрируя ситуативную обусловленность, наличие проблемы и тематическую релевантность. Реализация остальных условий зависит от действий преподавателя, который в свою очередь, организует дидактическое сопровождение каждого из приведенных примеров.

Использование УМК «Гэнки» позволяет эффективно комбинировать оба методических подхода. Индуктивная составляющая реализуется через работу с микродиалогами, в то время как дедуктивный подход проявляется в анализе целостных речевых актов. Как правило преподаватели комбинируют указанные стратегии, адаптируя задания под уровень учащихся и цели конкретного урока. Такая методическая гибкость способствует повышению мотивации и обеспечивает поэтапное развитие диалогических умений.

Культурный компонент, упомянутый ранее в статье как значимый элемент учебного диалога, по праву следует отнести к числу ключевых факторов при подборе и конструировании диалогических заданий. Согласно наблюдениям В.А. Федянина, А.В. Деркача и М.Н. Мизгулиной, в процессе проектирования Японского языкового портфеля культурное содержание занимает вторую по значимости позицию [11]. Такая установка соотносится с требованиями Японского Фонда, который подчеркивает необходимость включения в обучение речевых ситуаций, максимально отличающихся от привычных для обучающихся культурных контекстов. В качестве примеров трансляции социокультурного опыта предлагаются просмотр японских фильмов, посещение ресторанов с элементами этикета, оформление заказов, а также диалога на повседневные темы. Подобные ситуации формируют у учащихся восприятие другой культуры как непривычной и своеобразной, что, в свою очередь, способствует росту познавательного интереса и более глубокому вовлечению в процесс изучения.

В методических рекомендациях Японского Фонда подчеркивается важность обучения устной речи с опорой на реалистичные речевые ситуации, соответствующие культурному контексту изучаемого языка [6; 7].

Анализ грамматической релевантности диалогов требует учёта не только лингвистических, но и социокультурных параметров. Следует отметить, что диалог, представленный на японском языке в рамках учебного пособия, не всегда может быть отнесён к числу культурно-насыщенных текстов. В практике преподавания широко используются диалоги, варьирующиеся по степени содержательной сложности: от элементарных коммуникаций типа «Который сейчас час?» до развернутых речевых актов, включающих грамматически значимые структуры в контексте культурно обусловленных ситуаций.

Для более точного разграничения уровней культурной релевантности диалогов был проведён сравнительный анализ наиболее распространённых учебно-методических комплексов по японскому языку, таких как Dekiru Nihongo, Genki, Daichi и Shadowing [3; 4; 13; 9]. На основе полученных данных представляется возможным классифицировать диалоги в зависимости от степени их культурной нагрузки, что в дальнейшем может служить основой для дидактической типологии и выбора оптимальных форм работы с диалогическим материалом.

- Культурно-нейтральные диалоги представляют собой речевые образцы, моделирующие универсальные

ситуации межличностного общения, не привязанные к специфическим реалиям культуры Японии. Примером может служить диалог из УМК Dekiru Nihongo [3]:

— В さん、お仕事は？ Би-сан, осигото-ва? «Господин Б, где вы работаете?».
—私は会社員です。Ватаси-ва кайсяин дэс. «Я офисный сотрудник».

—そうですか。Со:дэска? «Вот как?»

- Культурно-нишевые диалоги ориентированы на демонстрацию речевых ситуаций, непосредственно связанных с уникальными явлениями культуры страны изучаемого языка. Примером могут служить диалоги из УМК Genki (пример 1 и 2), посвященные посещению театра кабуки. В них не только обыгрываются элементы традиционного японского театрального искусства, но и вводятся занимательные культурологические факты, что способствует развитию устойчивого интереса к изучаемому языку.

- Культурно-языковые диалоги представляют собой речевые ситуации, в которых акцент сделан на языковые феномены, специфичные для культуры изучаемого языка. Эти диалоги иллюстрируют тонкости лексической системы, фонетической близости слов, а также особенности языковой игры и ассоциативного мышления, характерного для носителей языка. В качестве примера можно привести диалог из УМК Shadowing [9]:

—先生、「安い」と「野菜」は似ていますね。Сэнсэй, (ясуй)-то (ясай)-ва нитэ имас-нэ?
«Учитель, слова ясуй (дешёвый) и ясай (овощи) почти одинаковые?».
—ええ、そうですね。Ээ, со:дэс-нэ. «Да, похоже на то».

—何かいい覚え方がありますか。Нани-ка ий обозката-га аримаска? «Есть ли хороший способ запоминания?».

—そうですね。「やすい」はスーパーのス、「やさい」はサラダのサ、どうですか。Со:дэс-нэ. (ясуй)-ва су:па:-но су, (ясай)-ва сарада-но са, до: дэска? «Хм. В ясуй есть «су» из «супермаркета», а в ясай есть «са» из «салата»».

- Культурно-грамматические и лексические диалоги представляют собой диалогические фрагменты, целенаправленно встроенные в структуру урока с целью демонстрации и практики конкретных грамматических конструкций и лексических единиц. Примером может служить диалог из УМК Daichi [13]:

—すみません。サミット病院へ行きたいんですが。Сумимасэн. Самитто бё:йн-э икитай-н дэс-га. «Прошу прощения, мне нужно добраться до больницы «Самит»».

—サミット病院ですか。Самитто бё:йн дэс-ка?. «Больница «Самит»?»

—はい。Хай. «Да».

—あの交差点を渡って、少し行くと、右にありますよ。Ано ко:сатэн-о вататтэ, сукоси ику-то, миги-ни аримас-ё. «Перейдите этот перекресток, пройдите еще немного, и она будет справа».

—そうですか。ありがとうございます。Со:дэс-ка?Аригато: годзаймас. «Вот как? Благодарю».

Культурно-грамматические и лексические диалоги, как правило, включаются в ту часть занятия, которая направлена на отработку и закрепление изученного языкового материала. Характерной особенностью таких диалогов является наличие заданий на трансформацию и подстановку, предполагающих активное участие учащихся в конструировании собственных высказываний по аналогии с образцом. Так, в приведенном примере из УМК Daichi учащимся предлагалась карта с различными локациями, на основе которой они самостоятельно формировали фрагменты диалога, заменяя объекты и направления движения. В отличие от них, диалоги других категорий – культурно-нейтральные, культурно-нишевые и культурно-языковые – преимущественно размещаются в начале урока и выполняют функцию введения в тему урока и актуализации фоновых знаний.

Таким образом, разобранные в статье учебные диалоги с корректным сопровождением преподавателя, являются доступными для начального этапа. Анализ структуры и содержания диалогов, а также методик их внедрения в образовательный процесс, позволяет заключить, что формирование диалогической речи на начальном этапе обучения японскому языку требует поэтапного и интегративного подхода. Упор пособий Японского Фонда на культурную составляющую позволяет не только подготовить участников к реальным ситуациям, но и повысить интерес к языку и стране изучаемого языка. Эффективная реализация диалогов в учебной деятельности обеспечивает не только языковую, но и культурную подготовку, что особенно важно в условиях межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 336 с.
2. Горбич О. И. Специфика учебного диалога в школьной аудитории // Записки Горного института. – 2005. – Т. 160, № 2. – С. 161–162.
3. Дэкиру Нихонго. Японский язык для начального уровня: основной учебник. – Токио: ALC, 2013. – 318 с.
4. Икэда Ё. Гэнки. Японский язык для начинающих: в 2 ч. Ч. 1: основной учебник / Ё. Икэда. – 3-е изд. – Токио: The Japan Times, 2020. – 384 с.
5. Кавамура К. Обучение диалогу на уроках иностранного (английского) языка: применение на уроках в младшей школе и рекомендации к применению в средней // Бюллетень Университета Когакукан. – 2020. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kogakkan.repo.nii.ac.jp/record/219/files/紀要 58-09.pdf> (дата обращения: 25.07.2025).
6. Нихонго кё:дзюхо: сири:дзу (Серия книг по методике преподавания японского языка). Т. 6: Ханасу кото-о осизэру (Преподавание разговорной речи) / Японский фонд. – Токио: Хицудзи сёбо, The Japan Foundation, 2012. – 105 с.

7. Нихонго кё:йку сутанда:до (Образовательные стандарты японского языка Японского фонда) / Японский фонд. – Сайтама: The Japan Foundation, 2017. – 85 с.
8. Отчет Министерства образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии (2017) «О будущих мерах по улучшению и совершенствованию преподавания английского языка: пять предложений по реформе преподавания английского языка в ответ на глобализацию» [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm (дата обращения: 25.07.2025).
9. Сайто Х. Давайте говорить по-японски через технику повторения (shadowing): начальный и средний уровень / Х. Сайто К. Ёсимото, М. Фукадзава. – Новое изд. – Токио: Курошио, 2020. – 170 с.
10. Спалдинг А. Обучение диалогу и общение в классе – как улучшить? [Электронный ресурс]. – 2023. – Режим доступа: <https://blog.irisconnect.com/uk/blog/developing-effective-dialogic-teaching-and-classroom-talk> (дата обращения: 25.07.2025).
11. Федянина В. А., Деркач А. В., Мизгулина М. Н. Проектирование языкового портфеля для изучающих японский язык (уровни A1 и A2) // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2021. – № 4 (44). – С. 93–100. – DOI: 10.25688/2076-913X.2021.44.4.09.
12. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Учебное пособие для студентов пед. вузов. М.: Просвещение, 1986. – 201 с.
13. Ямазаки Ё. Дайти: японский язык для начинающих. Ч. 1: основная книга / Ё. Ямазаки. – Токио: 3A Networks, 2008. – 199 с.

Бодрова А.А.

аспирант

кафедра методики обучения иностранным языкам

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет

им. А.И. Герцена»

e-mail: bodrova.a.aleks@gmail.com

Bodrova A.A.

Postgraduate student

Department of Methods of Teaching Foreign Languages,

Herzen State Pedagogical University of Russia

МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОДЫ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ ПОДГОТОВКИ УСТНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕГРАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются метапредметный и междисциплинарный подходы в образовании, проводится сравнительный анализ их характеристик и особенностей, анализируется их применимость в контексте современной образовательной парадигмы, ориентированной на формирование у студентов универсальных компетенций и навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности в области устного перевода. Также исследуются возможности интеграции этих подходов в процесс обучения устному переводу для повышения эффективности подготовки. Особое внимание уделяется развитию у студентов критического мышления, способности к анализу информации и адаптации к различным коммуникативным ситуациям, что является ключевым для успешной работы устного переводчика.

Ключевые слова: внедрение современных методик, внедрение современных стратегий, метапредметный подход, метапредметность, междисциплинарный подход, междисциплинарность, перевод, устный перевод, анализ, глобализация, международные связи, подготовка переводчиков в области устного перевода, подготовка высококвалифицированных специалистов, технологический прогресс.

META-DISCIPLINARY AND INTERDISCIPLINARY APPROACHES IN THE CONTEXT OF THE EDUCATIONAL PARADIGM OF INTERPRETERS' TRAINING: COMPARATIVE ANALYSIS AND INTEGRATION PROSPECTS

Abstract. The article examines meta-subject and interdisciplinary approaches in education, conducts a comparative analysis of their characteristics and features, analyzes their applicability in the context of a modern educational paradigm aimed at developing students' universal competencies and skills necessary for successful professional work in the field of interpretation. It also explores the possibilities of integrating these approaches into the process of teaching interpretation to improve the effectiveness of training. Particular attention is paid to developing students' critical thinking, ability to analyze information and adapt to various communicative situations, which is key to the successful work of an interpreter.

Keywords: implementation of modern methods, implementation of modern strategies, meta-subject approach, meta-subject, interdisciplinary approach, interdisciplinarity, translation, interpretation, analysis,

globalization, international relations, training of translators in the field of interpretation, training of highly qualified specialists, technological progress

Актуальность внедрения разнообразных современных методик и технологий в процесс подготовки устных переводчиков обусловлена несколькими ключевыми факторами, которые отражают как быстро меняющиеся требования рынка переводческих услуг, так и новые возможности, предоставляемые технологическим прогрессом и научными и педагогическими открытиями.

Современный мир характеризуется высокой динамичностью и развитием уровня межкультурной коммуникации и взаимодействия, предъявляя к переводчикам высокие требования и диктуя необходимость не только владения языком, но и умения адаптироваться к различным контекстам, стилям речи и тематическим областям. Традиционные методы обучения, ориентированные преимущественно на заучивание специализированной лексики и перевод отдельных фраз, вырванных из контекста, перестают отвечать требованиям современности. В связи с этим, особую важность представляет интеграция и синтез различных методов, которые развивают целевые компетенции в реальных или приближённых к реальным условиям, например, ролевые игры, симуляции или интерактивные задания. Например, использование современных цифровых технологий открывает новые перспективы для обучения устному переводу. Виртуальная и дополненная реальность, онлайн-платформы и специализированные программы позволяют создавать имитационные ситуации, аналогичные реальным переводческим заданиям, и предоставляют возможность многократной практики с обратной автоматизированной связью. Это способствует эффективному развитию навыков быстрого анализа и передачи информации, а также умению работать в стрессовых обстоятельствах.

Нередко современные методики и технологии обучения включают в себя элементы метапознания и саморефлексии, что помогает студентам осознанно подходить к процессу перевода, выявлять и устранять собственные ошибки, а также совершенствовать стратегию перевода. Такой подход особенно важен для устного перевода, где оперативность и точность имеют первостепенное значение.

Кроме педагогических и технологических аспектов, социально-культурная актуальность также стимулирует обновление и совершенствование образовательных подходов. В условиях глобализации и растущей потребности в переводчиках на международных мероприятиях, деловых встречах и в медиасфере необходимы высококвалифицированные специалисты, способные учитывать культурные особенности и социально-этические нормы различных сообществ. Современные технологии обучения помогают формировать необходимые компетенции через межпредметные и междисциплинарные задания и работу с аутентичными материалами.

Следовательно, интеграция различных современных методов и подходов при обучении переводчиков не только повышает качество подготовки специалистов, но и обеспечивает их готовность эффективно функционировать в разнообразных профессиональных ситуациях, что в значительной степени повышает актуальность для современного образования.

В современном образовании метапредметный и междисциплинарный подходы играют ключевую роль в формировании всесторонне развитых личностей, способных адаптироваться к быстро меняющимся условиям мира. Так, например, метапредметный подход представляет собой образовательную стратегию, направленную на интеграцию знаний, умений и методов из разных учебных предметов с целью формирования у обучающихся универсальных способов мышления и действия. В контексте подготовки специалистов в области перевода, переводоведения и лингвистики этот подход особенно важен, поскольку профессиональная деятельность требует не только усвоения специализированных знаний, но и владения навыками аналитического и критического мышления,

междисциплинарного взаимодействия, а также способности применять лингвистические, культурологические и коммуникативные компетенции в комплексных ситуациях.

Следует отметить, что на сегодняшний день отсутствует единое и общепринятое понимание метапредметного подхода. В разных научных и педагогических источниках можно встретить разнообразные трактовки, которые варьируются в зависимости от акцентов – либо на интеграции дисциплин, либо на формировании универсальных учебных действий и навыков, либо на развитии способности к рефлексии и самоорганизации обучающихся.

Обращаясь к истокам появления принципа метапредметности образования, следует отметить научный вклад А. В. Хуторского. Так, в 1980-х годах А. А. Хуторской, исследуя фундаментальные константы, обнаружил, что их значение не ограничивается рамками отдельных учебных дисциплин, таких как астрономия, физика, математика и химия. Например, такие величины, как постоянная Планка, заряд электрона или скорость света в вакууме, имеют более широкое значение, выходя за пределы физических или математических формул. Хуторской утверждал, что изучение этих констант позволяет учащимся сформировать метапредметное понимание основ мироздания. Эта идея нашла подтверждение и в других областях знаний: в естествознании, культуре, искусстве также обнаружили элементы, выходящие за рамки отдельных дисциплин и формирующие представление об основах природного и культурного существования [4, 5]. В результате в рамках своих исследований А. В. Хуторской предложил инновационный подход к обучению, заключающийся в том, чтобы стимулировать учащихся к самостоятельному открытию и освоению ключевых образовательных концепций, лежащих в основе каждой предметной области. Этот метод, в котором метапредметность играет центральную роль, получил название эвристического обучения, а теоретическая база данного подхода сформировала дидактическую эвристику [4, 5].

Впервые разработкой данного подхода занялись исследователи научной группы под руководством доктора психологических наук Ю. В. Громыко с 1987 года. В 1998 году в своей монографии «Метапредмет «Проблема»» он впервые дал определение этому подходу и описал его как «способ организации обучения, при котором ученик овладевает универсальными способами действия (метаспособами), позволяющими ему применять полученные знания и умения в различных ситуациях, в том числе, при изучении разных учебных предметов» [1]. Мнение Ю. В. Громыко о том, что «метапредметный подход в образовании и, соответственно, метапредметные образовательные технологии были разработаны для того, чтобы решить проблему разобщенности, расколотости, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов...Он позволяет сохранять и отстаивать в обществе культуру мышления и культуру формирования целостного мировоззрения» дали первоначальный базис для других исследователей, которые решили продолжить изучать данный подход и попытаться его адаптировать для обучения не только детей, но также и взрослых, которые получают образование в той или иной сфере деятельности [1].

С момента появления метапредметного подхода как одной из возможных технологий обучения, исследователи других научных сфер продолжают предпринимать попытки конкретизировать и уточнить сущность данного подхода обучения для более эффективного использования его в образовательном процессе при подготовке специалистов различных сфер деятельности. В ходе проведенных исследований большинство исследователей приходят к тем же выводам, что и Ю. В. Громыко, и соглашаются с его мнением, однако дополняя собственными деталями понимание сущности данного подхода.

Некоторые исследователи выдвигали и предположение о том, что метапредметный подход несет в себе интегративную функцию, которая позволяет объединить различные знания из разных сфер

деятельности человека, что позволяет в дальнейшем научиться использовать полученные знания в реальной жизни.

Приведенные точки зрения поддерживали и другие исследователи. Например, А. В. Хуторской считал, что «метапредметный подход – это образовательная технология интегративного типа, обеспечивающая формирование у учащихся универсальных учебных действий (УУД) и ключевых компетенций для успешного обучения и саморазвития в различных предметных областях... Он предполагает формирование у учащихся способности к самостоятельному приобретению знаний, постановке и решению проблем, развитию критического мышления и творческих способностей» [4, 5]. Согласно мнению А. В. Хуторского, предполагается, что сущность метапредметного подхода принципиально отличается от концепции развивающего обучения. А. В. Хуторской считает, что в развивающем обучении уделяется особое внимание освоению учебной программы и развитие творческих способностей ученика, в то время как главной целью использования метапредметного подхода в образовании является необходимость раскрытия внутреннего потенциала человека, необходимого как для достижения высоких образовательных результатов, так и для успешной самореализации в различных сферах жизнедеятельности [4, 5].

В то же время, существует и другие точки зрения относительно сущности метапредметного подхода, которые в корне расходятся с первоначальной идеей сущности разработанного Ю. В. Громыко метапредметного подхода. Например, О. Е. Лебедев полагает, что сущность метапредметного подхода заключается в том, что это обычный «переход от простой трансляции знаний к формированию у учащихся способности самостоятельно мыслить, критически оценивать информацию и принимать обоснованные решения» [2].

Ф. Ф. Шайхудинова, например, считает, что метапредметным подходом является «подход, который обеспечивает переход от существующей практики дробления знаний на предметы к целостному образному восприятию мира, к метадеятельности» [6].

Например, в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) прописано, что одной из главных задач общего образования является формирование метапредметных результатов. Эти результаты включают в себя развитие универсальных учебных действий (УУД), которые позволяют учащимся:

- 1) эффективно усваивать знания из разных предметных областей, применяя междисциплинарные подходы;
- 2) самостоятельно находить, анализировать и использовать информацию;
- 3) развивать критическое мышление, коммуникативные и регулятивные навыки;
- 4) формировать умения планировать, контролировать и оценивать собственную учебную деятельность.

Следовательно, акцент делается на развитии не просто фактических знаний, а на формировании у учащихся способности учиться, самостоятельно приобретать новые знания и применять их в различных жизненных и учебных ситуациях, что способствует подготовке выпускников к жизни в условиях быстро меняющегося мира и технологического прогресса.

В различных трактовках метапредметного подхода особое внимание уделяется значимости и важности формирования универсальных способов деятельности. Более того, во многих из них подчёркивается существенная роль когнитивных компетенций, таких как автономное обучение, критическое мышление и способность к самообразованию, которые рассматриваются как неотъемлемые составляющие данного подхода.

В связи с этим, нам представляется необходимым обратиться к собственному пониманию сущности метапредметного подхода. Нельзя не согласиться с рассмотренными точками зрения каждого из выше представленных исследователей, однако следует отметить, что на основе проведенного анализа мы полагаем, что в основе метапредметного подхода лежит также и идея о том, что каждый учебный предмет имеет свой уникальный вклад в формирование мировоззрения обучающихся. Так, например, математика развивает логическое мышление, литература – эмоциональную сферу, история – понимание причинно-следственных связей, обществознание отвечает за знания о жизни и систем общества и государства, биология – «способствует развитию... представлений о взаимосвязанности и взаимозависимости всех компонентов природы, о важности гармоничных взаимоотношений в системе «человек – природа» и о жизни как величайшей ценности» и т. д. Однако все эти предметы могут быть объединены вокруг общих тем и проблем, которые имеют важное значение для формирования целостной картины мира у обучающегося» [9].

Таким образом, в нашем понимании метапредметный подход представляет собой особую стратегию, направленную на преодоление фрагментарности знаний, которая свойственна традиционному обучению, и ориентированную на формирование у обучающихся универсальных мыслительных и деятельностных способностей, которые выходят за рамки конкретных учебных дисциплин, главной целью которой является изучение и усвоение обучающимися информации для развития целостного мировоззрения, способности к самостоятельному познанию, решения проблем и применения полученных знаний в разнообразных жизненных ситуациях, а также раскрытия внутреннего потенциала личности и формирования ключевых компетенций, необходимых для успешной самореализации в различных сферах деятельности.

Следует также акцентировать внимание на особенностях метапредметного подхода, которые включают в себя:

- 1) развитие универсальных способов познания (сосредоточенность не на конкретных фактах, а на формировании общих мыслительных операций и стратегий (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация), применимых в любой области знаний;
- 2) формирование «картины мира» через предметные взаимосвязи (помощь обучающимся увидеть связь различных предметов и явлений, создавая целостное представление о мире и своем месте в нем);
- 3) развитие умения самостоятельного обучения (помощь в развитии самостоятельности в обучении, умения ставить цели, планировать свою деятельность, искать и обрабатывать информацию, оценивать результаты);
- 4) развитие коммуникативных навыков (помощь в эффективном взаимодействии с другими людьми, развитии умения аргументировать свою точку зрения, слушать и понимать других);
- 5) развитие критического мышления и рефлексии (способствует развитию умения анализировать информацию, выявлять скрытые предположения, формулировать собственные выводы и оценивать собственную деятельность);
- 6) развитие креативности и творческого мышления (способствует созданию условий для генерации новых идей, нестандартного решения проблем и самовыражения);
- 7) развитие эмоционального интеллекта (способствует пониманию и управлению своими эмоциями, проявлению эмпатии и способности к эффективному взаимодействию с другими людьми);
- 8) формирование ценностного отношения к миру (способствует развитию чувства ответственности за свои действия, уважения к другим людям и окружающей среде);

9) персонализация образовательного процесса (учет индивидуальных особенностей и потребностей каждого обучающегося);

10) и др.

Понятие «междисциплинарный подход» возникло в середине XX века как реакция на рост объема знаний и усложнение научных проблем, которые не могли быть полностью решены в рамках одной отдельной дисциплины. Традиционная академическая структура, разбитая на отдельные дисциплины, показала свои ограничения в понимании сложных явлений, требующих интеграции знаний из разных областей.

Истоки междисциплинарного подхода связаны с развитием комплексных наук и необходимостью совместной работы специалистов из различных областей. В 1930–1950-х годах в научных кругах начали активно обсуждать идеи объединения методов, концепций и теорий разных дисциплин для решения общих проблем. Особенно это стало заметно в социальных науках, экологии, медицине и инженерии.

Понятие междисциплинарного подхода в образовании не имеет единственного основателя, оно сформировалось постепенно, благодаря усилиям многих мыслителей и педагогов. Однако, одним из самых значимых исследователей в этой области считается американский философ и педагог Джон Дьюи. В начале XX века Дьюи критиковал традиционную систему образования за ее фрагментацию знаний, когда предметы преподавались изолированно друг от друга, не показывая взаимосвязи и применения в реальной жизни. Он выступал за создание учебного процесса, основанного на опыте учащихся, их интересах и потребностях, где знания из разных дисциплин интегрировались бы для решения реальных проблем. Его идеи об «обучении через делание» и акценте на практическое применение знаний стали важной предпосылкой для развития междисциплинарного подхода.

Дьюи подчеркивал необходимость преодоления искусственных барьеров между различными областями знания и создания интегрированного учебного плана, который отражал бы взаимосвязанность мира. Он считал, что образование должно готовить учащихся к активной гражданской жизни, требующей умения мыслить комплексно, анализировать информацию из разных источников и находить решения сложных проблем. Его идеи оказали огромное влияние на формирование прогрессивного образования, которое ставило в центр учебного процесса не передачу готовых знаний, а развитие у учащихся навыков критического мышления, сотрудничества и самообучения. Хотя Дьюи напрямую не использовал термин «междисциплинарность», его работы заложили фундамент для его дальнейшего развития.

Стоит отметить, что параллельно с Дьюи, другие исследователи также вносили свой вклад в развитие идей, близких к междисциплинарности. Например, в Европе набирали популярность идеи о комплексном обучении и связывании учебного материала с реальной жизнью. Позднее, с развитием системного мышления и общей теории систем, а также с появлением новых междисциплинарных областей знания, потребность в междисциплинарном подходе в образовании стала еще более очевидной. Таким образом, формирование концепции междисциплинарности в образовании – это результат коллективных усилий многих мыслителей, а Джон Дьюи, безусловно, является одним из самых важных и влиятельных исследователей в этой области.

С момента своего возникновения как перспективной образовательной технологии, междисциплинарный подход привлек к себе пристальное внимание исследователей из разных научных областей. Осознавая потенциал этого подхода для повышения качества подготовки специалистов, исследователи продолжают активно изучать и уточнять его сущность, стремясь создать более четкое понимание его механизмов и возможностей с целью дальнейшей разработки более эффективных стратегий применения междисциплинарности в образовательном процессе, адаптированных к подготовке специалистов различных профилей. Исследователи стремятся выявить оптимальные способы интеграции

знаний из различных дисциплин, чтобы сформировать у студентов целостное представление о мире и развивать навыки решения сложных, многоаспектных задач, с которыми они неизбежно столкнутся в своей профессиональной деятельности. Работа над уточнением сущности междисциплинарного подхода включает в себя как теоретические исследования, направленные на концептуальное осмысление, так и практические эксперименты, нацеленные на проверку эффективности различных методик и инструментов в реальных образовательных условиях.

В ходе проведенных исследований большинство исследователей приходят к тем же выводам, что и Дьюи, и соглашаются с его мнением, однако дополняя собственными деталями понимание сущности данного подхода.

Так, например, Т. Б. Черепанова и И. Н. Тоболкина рассматривают междисциплинарный подход как «соединение усилий двух и более дисциплин, создающих условия для получения новых знаний, основывающихся на целостно-синтетическом мышлении, на новом научном методе – системном (или междисциплинарном) синтезе, т.е. соединении методов и законов нескольких наук (дисциплин) в одно целое для наиболее полного и эффективного решения поставленной задачи» [3].

Данная трактовка подчеркивает несколько ключевых моментов в понимании такой стратегии обучения:

1. междисциплинарность – это просто механическое сложение знаний из разных областей, а именно соединение усилий, которое подразумевает активное взаимодействие и сотрудничество специалистов из различных дисциплин, стремящихся к общей цели;
2. акцентирование внимания на целостно-синтетическом мышлении – междисциплинарный подход стимулирует развитие способности видеть картину в целом, устанавливать связи между различными областями знаний и интегрировать разрозненные факты в единую систему, что способствует формированию более глубокого и осознанного понимания сложных явлений;
3. подчеркивается важность «системного синтеза» как нового научного метода – междисциплинарный подход в обучении не просто заимствует методы и законы из различных наук, а создает на их основе новые инструменты для исследования и решения поставленных задач и существующих проблем.

Алан Реппо считает, что междисциплинарным подходом является «процесс интеграции перспектив, методов и знаний из различных дисциплин для достижения общей цели или решения общей проблемы» [8].

Реппо подчеркивает, что междисциплинарность – это не просто суммирование знаний из разных областей, а активный процесс их интеграции. Это означает, что недостаточно просто собрать специалистов из разных дисциплин вместе – необходима их активная совместная работа по выявлению взаимосвязей между областями знаний, согласованию понятийного аппарата и созданию общего научного языка [8].

Важным аспектом определения Реппо является акцент на «общей цели или решении общей проблемы», однако, междисциплинарность является инструментом, а не самоцелью, и ее применение оправдано только в тех случаях, когда существующие дисциплинарные подходы оказываются недостаточными для полного понимания или решения существующей проблемы. Наличие четко сформулированной общей цели обеспечивает фокус и направление для интеграционных усилий. Только в этом случае, междисциплинарность становится жизненно необходимой стратегией для достижения конкретных результатов [8].

Так, подход Реппо к междисциплинарности акцентирует внимание на динамичности процесса интеграции, а также на практической ориентации, подразумевающей наличие четкой общей цели или

проблемы, требующей комплексного решения. Его определение подчеркивает, что междисциплинарность – это не просто академическое упражнение, а мощный инструмент для решения сложных проблем, требующих объединения усилий и знаний из разных областей. Это позволяет нам увидеть междисциплинарность не как случайное сочетание, а как целенаправленную, структурированную деятельность, направленную на достижение конкретных результатов [8].

Однако, Джеймс Бин понимает междисциплинарный подход как «интеграцию различных академических дисциплин или профессий в обучении, исследованиях и практике, направленную на решение сложных проблем, которые не могут быть адекватно решены в рамках одной дисциплины» [7]. Так, по-нашему мнению, Джеймс Бин представляет междисциплинарный подход как мощный инструмент интеграции различных академических дисциплин и профессиональных областей в сферах обучения, исследований и практической деятельности, использование которого может помочь найти эффективные решения возникающих проблем, которые изначально выходят за рамки компетенции какой-либо одной дисциплины. В сущности, Бин подчеркивает, что реальные проблемы, с которыми мы сталкиваемся в современном мире, зачастую носят комплексный характер, затрагивая различные аспекты – социальные, экономические, технологические, этические, и др. В этом контексте междисциплинарный подход становится не просто желательным, а необходимым условием для прогресса в науке, образовании и практике. Он способствует развитию критического мышления, умения анализировать информацию из разных источников и интегрировать ее в единую систему знаний. Более того, междисциплинарность стимулирует инновации, поскольку объединение различных подходов и методов может привести к возникновению новых, ранее неизвестных нам решений. Следовательно, подход Бина акцентирует внимание на практической ценности междисциплинарности, представляя ее как ключевой фактор успешного решения сложных, многогранных проблем, стоящих перед современным обществом.

На основе проанализированных точек зрения относительно понимания «междисциплинарного подхода», нам представляется необходимым обратиться к собственному пониманию его сущности. В нашем понимании, междисциплинарный подход представляет собой преднамеренное формирование образовательного опыта, в котором учащиеся активно конструируют понимание сложных концепций и решают актуальные проблемы, опираясь на перспективные идеи, методы и инструменты из различных, казалось бы, обособленных областей знаний. Этот процесс стимулирует творческое мышление, критический анализ и разработку новаторских решений, превосходящих возможности традиционного однодисциплинарного подхода, и приводит к более глубокому и взаимосвязанному пониманию мира. Этот подход способствует инновациям и развитию новых направлений в науке и образовании.

Следует акцентировать внимание и на особенностях междисциплинарного подхода, которые включают в себя:

- 1) глобальное контекстуализирование учебного материала (интегрирование знаний из разных предметных областей для рассмотрения темы в широком, всестороннем контексте, выходя за рамки узкой специализации);
- 2) пересечение концептуальных границ (поощрение обучающихся к активному поиску взаимосвязей между, на первый взгляд, не связанными идеями и теориями из различных дисциплин);
- 3) развитие гибкого мышления (способствует формированию навыков адаптации к новым задачам и проблемам, используя различные методы и подходы, характерные для разных сфер знания);
- 4) развитие умений критического анализа (стимулирование оценки информации с учетом различных точек зрения, учитывая методологические особенности и ограничения каждой дисциплины);

- 5) повышение мотивации и вовлеченности (предоставляет возможность исследовать темы, вызывающие личный интерес обучающихся, применяя знания из различных областей для решения значимых проблем);
- 6) синтез знаний и создание нового (способствует созданию новых, интегрированных концепций и пониманий, превосходящих сумму отдельных частей);
- 7) практическая ориентированность (применение теоретических знаний для решения реальных проблем и задач, требующих комплексного подхода и использования навыков из различных дисциплин);
- 8) формирование целостного мировоззрения (способствует развитию более широкого и глубокого понимания мира, взаимосвязанности различных явлений и процессов, что помогает принимать более взвешенные и осознанные решения);
- 9) персонализация обучения (дает возможность выбирать интересующие обучающихся темы и методы исследования, создавая уникальный образовательный маршрут, соответствующий их индивидуальным потребностям и интересам);
- 10) и др.

Следует отметить, что метапредметный и междисциплинарный подходы в образовании имеют схожую цель – объединение знаний и умений из разных областей, однако различаются они по своей сути, методам и направленности.

Так, метапредметный подход фокусируется на формировании и развитии универсальных умений и навыков, которые не ограничиваются рамками одной учебной дисциплины, а применимы в разных областях знаний и жизненных ситуациях. К таким умениям относятся критическое мышление, умение анализировать и синтезировать информацию, работать с текстами, планировать собственную деятельность, решать проблемы и эффективно коммуницировать. Суть этого подхода заключается в развитии у обучающихся так называемые «надпредметные» компетенции, которые помогут им успешно обучаться и адаптироваться вне зависимости от конкретного содержания учебного материала. Метапредметный подход часто реализуется через формирование навыков исследовательской деятельности, проектной и рефлексивной работы. В отличие от метапредметного подхода, междисциплинарный подход направлен на объединение и взаимное проникновение содержательных элементов различных учебных дисциплин для решения комплексных задач или изучения тем, которые невозможно полноценно раскрыть в рамках одной области. Здесь происходит интеграция знаний: например, при изучении экологии могут использоваться сведения из биологии, географии, химии и экономики. Такой подход способствует целостному восприятию мира, выявлению взаимосвязей между предметами и развитию системного мышления. Междисциплинарность же требует объединения методов и понятий для создания новых синтезированных знаний.

Таким образом, ключевое различие заключается в том, что метапредметный подход ориентирован на развитие универсальных умений, которые помогают работать с содержанием разных предметов, а междисциплинарный – на объединение самих содержательных элементов разных дисциплин для углубленного понимания материала. Метапредметность акцентирует внимание на способах деятельности и мышления, а междисциплинарность – на содержании и структуре знаний. Оба подхода дополняют друг друга и способствуют формированию у обучающихся целостной образовательной картины и практических навыков, необходимых в современном мире.

Использование метапредметного и междисциплинарного подходов при обучении специалистов в области перевода является крайне важным для формирования комплексных компетенций, необходимых современному переводчику. Междисциплинарный подход же способствует расширению кругозора

студентов, обогащению их знаний в смежных областях, таких как лингвистика, культурология, психология и техника, что позволяет более точно и адекватно передавать смысл оригинала в целевом языке.

Однако применение именно метапредметного подхода при обучении устных переводчиков имеет особое значение и важность по ряду причин:

1) в ходе выполнения устного перевода необходимо быстро синтезировать и интегрировать информацию из разных предметных областей, а также учитывать особенности конкретной коммуникативной ситуации – метапредметный подход формирует умение связывать и применять эти знания комплексно и оперативно, что помогает переводчикам овладеть всеми требуемыми компетенциями для выполнения качественного перевода;

2) устный перевод зачастую требует принятия мгновенных решений в непредвиденных обстоятельствах – метапредметный подход помогает обучающимся развивать способность к адаптации, творческому решению задач и поиску нестандартных решений;

3) переводчикам необходимо обладать умениями, связанными с межкультурным общением, например, умение управлять коммуникацией, ориентироваться в межкультурных различиях и особенностях, умением эффективно взаимодействовать с участниками коммуникационного процесса – метапредметный подход способствует развитию целевых компетенций посредством междисциплинарного синтеза знаний;

4) развитие критического мышления и рефлексии – метапредметный подход позволяет студентам не только осваивать переводческие техники, но и критически анализировать процесс коммуникации, осознавать собственные когнитивные и коммуникативные стратегии, что особенно важно в динамичной устной речи;

5) и др.

Следовательно, при подготовке устных переводчиков метапредметный подход играет более важную роль, выступая в качестве ключевого инструмента, способствующего комплексному и всестороннему развитию будущих специалистов. Этот подход предполагает интеграцию знаний и методов из различных предметных областей, что позволяет формировать не только узкоспециализированные профессиональные знания, умения и навыки перевода, но и более широкие универсальные компетенции. Метапредметный подход помогает переводчикам овладевать не только лингвистическими аспектами, но и культурными, социальными и техническими аспектами коммуникации. Это обеспечивает более глубокое понимание передаваемой информации и позволяет эффективно передавать смысл, интонацию и контекст, что значительно повышает качество перевода. Кроме того, благодаря развитию универсальных компетенций, таких как навыки межличностного взаимодействия, управление стрессом и профессиональная этика, устные переводчики становятся способными работать в самых различных сферах и условиях. Применение метапредметного подхода при обучении высококвалифицированных специалистов в области устного перевода способствует формированию всесторонне развитого специалиста, обладающего не только глубокими профессиональными знаниями и умениями, но и широким спектром универсальных навыков, необходимых для эффективной и качественной работы в разнообразных практических ситуациях.

Литература:

1. Громыко Ю. В. Метапредмет «Проблема»: Учеб. пособие для учащихся ст. кл. – Москва, 1998. – 376 с.

2. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании. – Москва: Школьные технологии, 2004. – № 5.
3. Тоболкина И. Н., Черепанова Т. Б. Стратегии междисциплинарного обучения: размышления, опыт, практика: учебное пособие. Томск: «Томский ЦНТИ», 2006.
4. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2003. – 415 с.
5. Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении: научно-методическое пособие / А. В. Хуторской; Ин-т образования человека, Центр дистанционного образования «Эйдос». – Москва: Эйдос, 2012. – 72 с.
6. Шайхутдинова Ф. Ф. Метапредметность – актуальность и перспективы. – Казанский вестник молодых учёных, 2022. – с. 35-44
7. Beane J. Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. – USA: 1998. – 97 p.
8. Repko A. F. Interdisciplinary Research: Process and Theory. // Case Studies in Interdisciplinary Research // – Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications, Inc., 2012. – 334 p.
9. Электронный ресурс. Дата обращения 28.05.2025//Режим доступа: <https://fgos.ru/>

Глухов О.Е.

магистрант

ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»

Glukhov O.E.

Master's student

Samara State Social and Pedagogical University

КОММУНИКАТИВНЫЕ И ОРГАНИЗАТОРСКИЕ СПОСОБНОСТИ, КАК ВАЖНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования различий в коммуникативных и организаторских склонностях между руководителями и сотрудниками. Для диагностики использовалась методика КОС-2 (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002). В исследовании приняли участие 20 человек: 10 руководителей среднего звена и 10 сотрудников. Результаты анализа показали, что руководители демонстрируют более высокие показатели по обоим шкалам. Статистическая проверка с помощью U-критерия Манна–Уитни выявила значимые различия. Обсуждаются практические выводы для управления персоналом и развития лидерских качеств.

Ключевые слова: коммуникативные способности, организаторские способности, КОС-2, руководство, сотрудники.

COMMUNICATIVE AND ORGANIZATIONAL SKILLS AS IMPORTANT COMPONENTS OF THE PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF A LEADER

Abstract. The article presents the results of an empirical study of differences in communicative and organizational abilities between managers and employees. The COS-2 method (Fetiskin, Kozlov, Manuilov, 2002) was used. The study involved 20 participants: 10 mid-level managers and 10 employees. The results showed that managers demonstrate higher scores on both scales. Statistical verification using the Mann–Whitney U-test revealed significant differences. Practical implications for personnel management and leadership development are discussed.

Keywords: communicative abilities, organizational abilities, COS-2, managers, employees.

Введение

Современные организации функционируют в условиях высокой динамики и неопределенности, что предъявляет повышенные требования к коммуникативным и организаторским способностям сотрудников [8]. Эти компетенции становятся критически важными для обеспечения эффективности управленческой деятельности и качества межличностного взаимодействия в профессиональной среде [7]. Особое значение данные качества приобретают для руководителей, чья успешность напрямую зависит от способности выстраивать продуктивные коммуникации и организовывать работу коллектива [9]. Эмпирические исследования демонстрируют, что эффективные руководители обладают более выраженными навыками коммуникации и организации по сравнению с рядовыми сотрудниками [2; 10]. Цель настоящей статьи - эмпирически проверить различия между руководителями и сотрудниками с помощью методики КОС 2, а также проанализировать практические значения полученных результатов для управления человеческими ресурсами.

Обзор литературы

Методика КОС 2 (коммуникативных и организаторских склонностей) была разработана В.В. Синявским и В.Н. Федорошиным [5] и представляет собой надежный инструмент диагностики. Методика включает 40 вопросов и позволяет количественно оценить уровень развития коммуникативных (КОС-К) и организаторских (КОС-О) склонностей личности. Многочисленные исследования подтверждают ее валидность и надежность в различных профессиональных контекстах [1; 11].

Современные исследования показывают, что уровень развития коммуникативных и организаторских способностей положительно коррелирует с профессиональной эффективностью менеджеров и является важным предиктором успешности в управленческой деятельности [2; 10]. Эти качества способствуют эффективному решению задач координации, мотивации и контроля [9]. Кроме того, коммуникативные и организаторские склонности рассматриваются как значимый компонент педагогической одаренности [3], что расширяет область их применения за пределы корпоративного управления.

Теоретический анализ литературы подтверждает актуальность изучения данных способностей в контексте психологии труда и организационной психологии [4; 8]. В частности, отмечается их роль в формировании лидерского потенциала и успешной адаптации к изменяющимся условиям профессиональной среды. Однако несмотря на значительное количество исследований в данной области, остается открытым вопрос о специфике проявления этих качеств у различных категорий персонала, что определяет научную новизну настоящего исследования.

Методика

Организация исследования. Исследование проводилось в 2023 году на базе коммерческих организаций г. Самары, работающих в сфере услуг. Отбор участников осуществлялся методом добровольной выборки с соблюдением принципов конфиденциальности и информированного согласия.

Выборка исследования включала 20 человек, распределенных на две группы:

Группа руководителей (N=10): руководители отделов и проектов среднего звена (средний возраст - 36,2 года; SD=4,3; средний управленческий стаж - 5,8 лет)

Группа сотрудников (N=10): рядовые специалисты соответствующих подразделений (средний возраст - 32,1 года; SD=5,2; средний профессиональный стаж - 6,3 года)

Критерии включения в исследование: возраст от 25 до 45 лет, стаж работы в организации не менее двух лет, добровольное информированное согласие на участие. Группы были сопоставимы по полу и образованию.

Инструментарий. Для диагностики использовалась методика КОС 2 [5], состоящая из 40 вопросов, на которые испытуемые отвечали "да" или "нет". Методика позволяет оценить две независимые шкалы:

Шкала КОС-К (коммуникативные склонности) - 20 вопросов

Шкала КОС-О (организаторские склонности) - 20 вопросов

Каждая шкала оценивается в диапазоне от 0 до 20 баллов с последующей интерпретацией по пяти уровням: низкий (0-5 баллов), ниже среднего (6-9 баллов), средний (10-13 баллов), выше среднего (14-17 баллов) и высокий (18-20 баллов).

Процедура исследования. Тестирование проводилось индивидуально или в малых группах в условиях, обеспечивающих конфиденциальность и независимость ответов. Среднее время заполнения опросника составило 15-20 минут.

Методы статистической обработки. Применялись методы описательной статистики (среднее значение, стандартное отклонение, медиана), а для проверки статистической значимости различий между группой – непараметрический U-критерий Манна-Уитни, поскольку предварительная проверка

распределения показала его отклонение от нормального. Уровень статистической значимости был принят $p \leq 0,05$.

Результаты

Ниже представлена описательная статистика по выборке.

Таблица 1. Описательная статистика по шкалам КОС-2

Группа	Шкала	N	Mean	SD	Median	Min	Max
Руководители	КОС-К	10	14.6	1.5	15.0	11	17
Руководители	КОС-О	10	16.6	2.17	16.5	13	20
Сотрудники	КОС-К	10	12.1	2.01	13.0	8	15
Сотрудники	КОС-О	10	9.5	3.61	8.5	3	14

Таблица 2. Сравнение результатов по U-критерию Манна–Уитни

Сравнение по U-критерию Манна–Уитни:

Сравнение	U	p-value	$\alpha=0.05$ значимо?	Интерпретация
КОС-К: Руководители vs Сотрудники	15	0,002	Да	Различия в пользу руководителей
КОС-О: Руководители vs Сотрудники	4	<0,001	Да	Различия в пользу руководителей

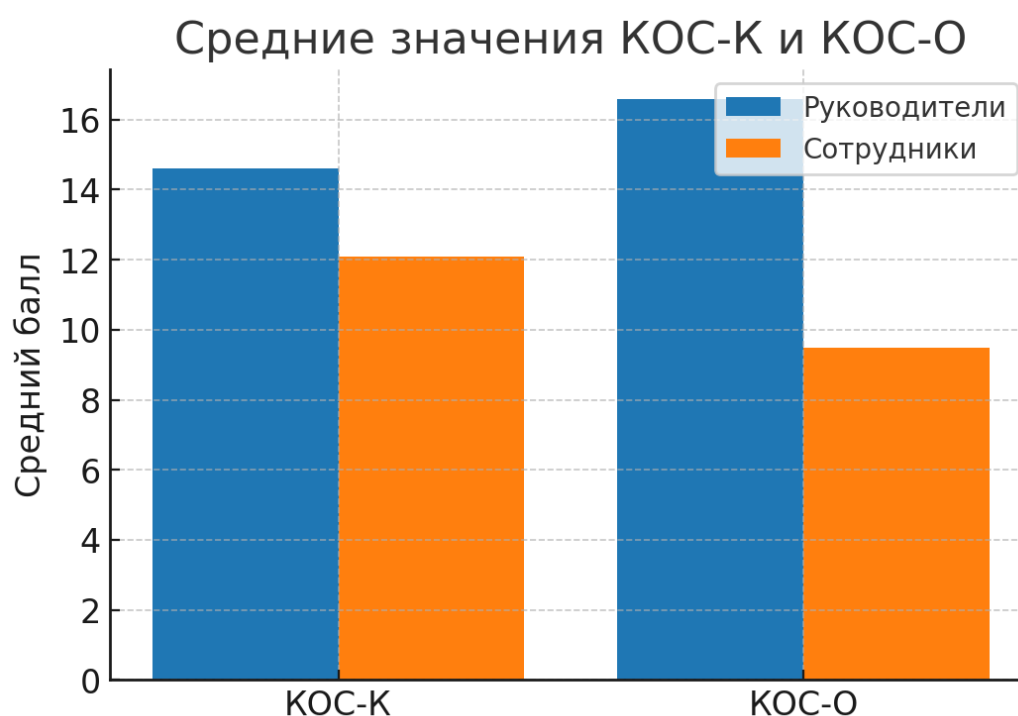


Рисунок 1. Средние значения КОС-К и КОС-О у руководителей и сотрудников

Анализ индивидуальных профилей показал, что 80% руководителей имеют показатели выше среднего и высокого уровня по обеим шкалам, в то время как среди сотрудников такие показатели наблюдаются лишь у 30% испытуемых. При этом 20% сотрудников продемонстрировали результаты,

сопоставимые с показателями руководителей, что указывает на наличие нереализованного лидерского потенциала.

Обсуждение

Полученные результаты полностью подтверждают выдвинутую гипотезу о наличии значимых различий в уровне развития коммуникативных и организаторских склонностей между руководителями и рядовыми сотрудниками. Выявленные различия особенно выражены в сфере организаторских способностей, что согласуется с современными представлениями о ключевой роли данной компетенции в управленческой деятельности [9; 10].

Обнаруженная положительная динамика показателей у руководителей может быть объяснена как процессом естественного отбора (лица с выраженными коммуникативными и организаторскими склонностями с большей вероятностью занимают руководящие позиции), так и развитием этих качеств в процессе выполнения управленческих функций. Это соответствует теоретическим положениям о взаимовлиянии профессиональной деятельности и развития личностных качеств [4; 8].

Важным практическим выводом является выявление среди рядовых сотрудников лиц с высоким уровнем коммуникативных и организаторских склонностей (20% выборки). Данная категория сотрудников представляет особый интерес для программ кадрового резерва и планирования преемственности. Системная диагностика этих качеств на этапе отбора и развития персонала может способствовать более эффективному управлению человеческими ресурсами организации [11].

Следует отметить существенный разброс показателей в группе сотрудников, особенно по организаторским склонностям ($SD=3,61$). Это свидетельствует о неоднородности данной группы и необходимости дифференцированного подхода к развитию профессиональных компетенций у разных категорий персонала [8].

Ограничения исследования. Важным ограничением данного исследования является относительно небольшой объем выборки ($N=20$), что ограничивает возможности генерализации полученных результатов. Дополнительным ограничением выступает отраслевая специфика выборки (сотрудники сферы услуг), что может влиять на проявление коммуникативных и организаторских склонностей.

Перспективы дальнейших исследований. В дальнейших исследованиях целесообразно увеличить объем выборки и обеспечить ее репрезентативность за счет включения представителей различных отраслей и уровней управления. Перспективным направлением представляется лонгитюдное исследование динамики развития коммуникативных и организаторских склонностей в процессе профессионального становления руководителей. Также представляет интерес изучение эффективности различных программ развития данных компетенций у сотрудников с разным уровнем выраженности коммуникативных и организаторских склонностей [11].

Заключение

Таким образом, руководители демонстрируют более выраженные коммуникативные и организаторские склонности по сравнению с сотрудниками. Различия статистически значимы по результатам U-критерия Манна–Уитни. Полученные данные имеют практическую значимость для диагностики и развития лидерского потенциала персонала.

Литература:

1. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 339 с.
2. Обидина Н.В. Гендерные особенности соотношения коммуникативных и организаторских склонностей с профессиональной эффективностью менеджеров // Вестник Российского университета

дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2016. – № 1. – С. 40-44. Интернет источник <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-osobennosti-sootnosheniya-kommunikativnyh-i-organizatorskih-sklonnostey-s-professionalnoy-effektivnostyu-menedzherov> (дата обращения 02.09.2025)

3. Коновалова О.В. Исследование коммуникативной и организаторской склонности у старшеклассников как специального компонента их педагогической одарённости // Вестник Шадринского государственного педагогического университета – 2022.– С. 43–45. Интернет источник <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-kommunikativnoy-i-organizatorskoy-sklonnosti-u-starsheklassnikov-kak-spetsialnogo-komponenta-ih-pedagogicheskoy>(дата обращения 02.09.2025)

4. Бабудоржиева Э.Д. Исследование проблемы коммуникативных и организаторских способностей в психологии // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество – 2012. –С. 41–45. Интернет источник <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-problemy-kommunikativnyh-i-organizatorskih-sposobnostey-v-psihologii>(дата обращения 02.09.2025)

5. Минияров В. М., Носачев Г.Н. Практическая психодиагностика: методики и тесты / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2001. – С. 581-583. Интернет обращения <https://disk.yandex.ru/i/JcuAuQ0NavB9tA> (дата обращения 02.09.2025)

6. Сорокопуд Ю.В., SOFT SKILLS («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1. – С. 194–195. Интернет источник <https://cyberleninka.ru/article/n/soft-skills-myagkie-navyki-i-ih-rol-v-podgotovke-sovremennyh-spetsialistov> (дата обращения 02.09.2025)

7. Эльмурзаева Р.А. Осознанность выбора профессии в школе как предиктор трудоустройства выпускников вузов / Р. А. Эльмурзаева, Э. С. Одаева, М. З. Газиева // Гуманитарные науки и образование. – 2025. – Т. 16, № 2(62). – С. 72-78. – DOI 10.51609/2079-3499_2025_16_02_72. – EDN RRRTQU.

Пушкин А.С.

аспирант кафедры общей психологии и педагогики
ОЧУ ВО «Московский университет имени А.С. Грибоедова»
e-mail: Pushkinalex1005@icloud.com

Pushkin A.S.

Postgraduate student of the Department of general psychology and pedagogy
A.S. Griboyedov Moscow University

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются методологические основы и инновационные педагогические технологии дополнительного профессионального образования (ДПО) социальных работников в условиях современной социальной реальности. Подчёркивается необходимость постоянного обновления содержания и форм образовательного процесса в связи с усложнением социальных проблем и динамичностью общественных изменений. В материале раскрыты принципы личностно-ориентированного обучения, вариативности программ и модульной структуры, а также роли активных форм обучения — дискуссий, проектной деятельности, кейс-методов. Особое внимание автором уделено инновационным педагогическим технологиям: проектным, игровым, дистанционным и смешанным формам обучения, коллаборативным методам, развитию критического мышления и рефлексии. Применение данных технологий способствует интеграции теории и практики, стимулирует активное участие обучающихся и их профессиональное саморазвитие, что обеспечивает повышение качества педагогической подготовки социальных работников и эффективности их деятельности в условиях быстро меняющихся социальных условий.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, социальные работники, методологические основы, инновационные педагогические технологии, компетентностный подход, системный подход, интегративный подход, проблемно-ориентированное обучение, дистанционные технологии, проектное обучение.

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS AND INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF SOCIAL WORKERS

Abstract. The article examines the methodological foundations and innovative pedagogical technologies of additional professional education (APE) for social workers in the context of modern social reality. The need for constant updating of the content and forms of the educational process is emphasized in connection with the increasing complexity of social problems and the dynamism of social changes. The material reveals the principles of personality-oriented learning, the variability of programs and modular structure, as well as the role of active forms of learning — discussions, project activities, case methods. The author pays special attention to innovative pedagogical technologies: project, game, distance and mixed forms of learning, collaborative methods, the development of critical thinking and reflection. The use of these technologies promotes the integration of theory and practice, stimulates the active participation of students and their professional self-development, which

improves the quality of pedagogical training of social workers and the effectiveness of their activities in rapidly changing social conditions.

Keywords: additional professional education, social workers, methodological foundations, innovative pedagogical technologies, competence-based approach, systemic approach, integrative approach, problem-oriented learning, distance technologies, project-based learning.

В условиях современной социальной реальности система подготовки социальных работников требует постоянного обновления содержания и форм образовательного процесса, что обусловлено сложностью социальных проблем и динамичностью общественных изменений. Дополнительное профессиональное образование (ДПО) социальных работников играет ключевую роль в повышении качества их профессиональной подготовки и адаптации к новым практическим вызовам. Методологические основы и инновационные педагогические технологии ДПО социальных работников представляют собой базис для эффективного формирования компетенций, необходимых в профессиональной деятельности.

Методологические основы дополнительного профессионального образования социальных работников формируются на основе междисциплинарного подхода, системного анализа и компетентностной модели. Междисциплинарный подход позволяет учитывать социально-психологические, правовые, педагогические и этические аспекты деятельности социальных работников, что обеспечивает комплексность и целостность образовательного процесса. Системный анализ способствует выявлению взаимосвязей между теоретическими знаниями и практическими умениями, а компетентностная модель ориентирует обучение на формирование конкретных профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих успешное решение социальных задач [1].

Важным методологическим принципом является личностно-ориентированное обучение, которое учитывает индивидуальные особенности, профессиональный опыт и мотивацию обучающихся социальных работников, стимулируя их активное участие в образовательном процессе и развитие самостоятельности. Акцент на активности и рефлексии позволяет формировать критическое мышление и способность к профессиональному саморазвитию.

Методологические основы дополнительного профессионального образования (ДПО) социальных работников представляют собой фундаментальные принципы и подходы, которые регулируют организацию и содержание учебного процесса, обеспечивают развитие профессиональных знаний, навыков и компетенций в соответствии с требованиями современной социальной практики.

Как отмечает в своем исследовании Балханова, Е. А., в основе методологии ДПО лежит несколько ключевых подходов. Первый — системный подход, который учитывает специфику социальной сферы и предусматривает взаимосвязь изучаемых дисциплин, создавая целостную картину профессиональной деятельности специалиста. Благодаря этому создаются условия для комплексного овладения знаниями, что позволяет решать сложные междисциплинарные задачи социальной работы. Второй — компетентностный подход. Он ориентирует образовательный процесс на совершенствование именно тех профессиональных компетенций, которые определены стандартами социального работника и необходимы для качественного выполнения рабочих обязанностей. Это означает, что обучение направлено не только на передачу теоретических знаний, но и на формирование практических навыков и умений, которые можно применить в реальных условиях [2].

Третий — интегративный подход, который способствует объединению различных областей знаний (психология, социология, право, педагогика) в единую систему, важную для общественного и индивидуального сопровождения клиентов социальных служб. Такой подход помогает создавать более

эффективные и научно обоснованные модели работы. Четвёртый — проблемно-ориентированный подход, который строится вокруг реальных проблем и ситуаций, с которыми сталкиваются социальные работники. Он помогает развивать у слушателей умение анализировать сложные ситуации, принимать решения и применять критическое мышление, что особенно важно в условиях быстро меняющихся социальных реалий.

Процесс обучения в ДПО базируется на принципах, учитывающих специфику взрослых обучающихся. Важной особенностью является вариативность содержания программ: образовательные курсы включают обязательные и факультативные дисциплины, что позволяет адаптировать программу под индивидуальные потребности слушателей и актуальные требования социальной сферы. Модульный принцип организации обучения разбивает программу на тематические разделы, направленные на развитие конкретных компетенций, что облегчает систематизацию знаний и достижение учебных целей. Учёт возрастных, психологических и профессиональных особенностей социальных работников позволяет эффективно выстроить учебный процесс с опорой на их практический опыт. Практические занятия и кейсы ориентированы на развитие реальных умений и навыков, а обучение строится на активном вовлечении слушателей в процесс, включая дискуссии, саморефлексию, проектную деятельность [3].

Ключевая роль уделяется современным педагогическим технологиям, включая дистанционные и смешанные формы обучения, что расширяет доступ к образовательным ресурсам и создает гибкие условия для занятых специалистов. Оценка знаний проводится с помощью различных методов — тестов, письменных и устных экзаменов, анализа практических заданий, что позволяет комплексно оценить уровень профессиональной подготовки и готовности применять полученные знания на практике.

Инновационные педагогические технологии в системе ДПО социальных работников направлены на реализацию современных методологических положений и повышение эффективности обучения. К числу таких технологий относятся:

- Проектная технология обучения, которая предусматривает решение конкретных профессиональных задач через проектную деятельность, способствуя развитию навыков планирования, анализа и принятия решений в социальной практике.
- Игровые технологии и имитационные модели, обеспечивающие создание ситуаций, близких к реальной профессиональной деятельности, что способствует формированию практических умений и эмоциональной готовности к профессиональным вызовам.
- Технологии дистанционного и смешанного обучения, которые расширяют доступ к образовательным ресурсам, обеспечивают гибкость образовательного процесса и интеграцию различных форм активности обучающихся.
- Коллаборативное обучение и методы коучинга, ориентированные на развитие командной работы, коммуникативных навыков и профессионального сопровождения, что имеет особое значение для социальных работников, работающих в междисциплинарных коллективах и социальных институтах.
- Технологии развития критического мышления и рефлексивных практик, способствующие осмыслению профессионального опыта, анализу ошибок и выработке стратегий саморазвития.

Амельченко Т.В. в своей статье отмечает, что инновационные педагогические технологии в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) социальных работников представляют собой современные методы и приемы, направленные на повышение качества и эффективности обучения, развитие профессиональных компетенций и адаптацию к быстро меняющимся социальным требованиям. Эти технологии учитывают индивидуальные особенности обучающихся, обеспечивают интеграцию теории и практики, а также стимулируют активное участие и саморазвитие специалистов в социальной

сфере. Применение данных инновационных технологий в рамках методологических основ ДПО социальных работников обеспечивает комплексный подход к подготовке специалистов, формирует необходимые профессиональные компетенции и адаптивные способности. Это обеспечивает высокое качество социальных услуг и способствует успешной реализации социальной политики на всех уровнях [4].

Методологические основы дополнительного профессионального образования социальных работников строятся на нескольких ключевых подходах. Системный подход обеспечивает целостное понимание профессии через взаимосвязь дисциплин. Компетентностный подход фокусируется на формировании профессиональных умений и знаний согласно стандартам. Интегративный подход объединяет междисциплинарные знания, а проблемно-ориентированный ориентирует на реальные профессиональные задачи, развивая критическое мышление. Обучение строится по принципам вариативности программ, модульной структуры и учета особенностей взрослых слушателей, включая их опыт и мотивацию. Важна практическая направленность с акцентом на активное вовлечение, дискуссии, саморефлексию и проектную деятельность. Для удобства и доступности применяются дистанционные и смешанные формы обучения.

Инновационные педагогические технологии направлены на сближение содержания образования с реальной профессиональной практикой. Это интерактивные методы (дискуссии, мозговой штурм, групповые задания), анализ ситуаций (case study), деловые игры и модульное обучение. Методы включают проблемные лекции, решение ситуационных задач, самостоятельное изучение тем и подготовку докладов. Используются мультимедийные средства и современные информационно-коммуникационные технологии для поддержки обучения. Результаты обучения оцениваются по социальному влиянию (реализация проектов), уровню формирования компетенций и развитию умения к самоанализу и профессиональному росту [5].

Таким образом, методологические основы и инновационные педагогические технологии дополнительного профессионального образования социальных работников представляют собой интегративную систему, направленную на постоянное обновление профессионального потенциала кадров и повышение эффективности социальной деятельности в условиях быстро меняющегося общества. Внедрение данных методов требует системного подхода, профессиональной компетентности педагогов и активного взаимодействия с практическими субъектами социальной сферы.

Литература:

1. Гарашкина Н.В. Инновационные образовательные технологии как компонент высшего профессионального образования по направлению «Социальная работа» // Социально-экономические явления и процессы. - 2013. - №9 (055). - С. 148-155.
2. Балханова, Е. А. Инновационные педагогические технологии в процессе профессиональной подготовки студентов-бакалавров социальной работы / Е. А. Балханова. — Текст: непосредственный // Инновационные педагогические технологии: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2015 г.). — Казань: Бук, 2015. — С. 158-160.
3. Бабаева О.С. Инновационные технологии в деятельности социального педагога // Материалы V Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013003566> (дата обращения: 13.09.2025).
4. Амельченко Т.В. Педагогический анализ формирования профессиональной компетентности работника социальной сферы в региональных условиях // Современные проблемы науки

и образования. 2013. № 5.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10266> (дата обращения: 13.09.2025).

5. Сейтбатталова, А. С. Информационное сопровождение профессиональной подготовки педагогов-психологов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сейтбатталова Айгерим Сейтбатталовна. — М., 2010—24 с.

6. Одаева, Э. С. Современные подходы к подготовке учителя в процессе обучения в высшей школе / Э. С. Одаева // Мир науки, культуры, образования. — 2025. — № 3(112). — С. 295-296. — DOI 10.24412/1991-5497-2025-3112-295-297. — EDN CWJKLG.

Пушкин А.С.

аспирант кафедры общей психологии и педагогики
ОЧУ ВО «Московский университет имени А.С. Грибоедова»
e-mail: Pushkinalex1005@icloud.com

Pushkin A.S.

Postgraduate student of the Department of general psychology and pedagogy
A.S. Griboyedov Moscow University

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются современные технологии формирования компетенций и личностного развития в системе дополнительного образования социальных работников. Подчеркивается значимость компетентностного подхода, ориентированного на интеграцию профессиональных знаний, практических умений и личностных качеств, необходимых для эффективной социальной деятельности. Особое внимание автором уделяется практико-ориентированным методам, таким как проектное обучение, коучинг, менторинг, симуляционные тренинги и дистанционные технологии, которые способствуют развитию профессиональных и личностных компетенций, включая эмоциональную устойчивость, коммуникативные навыки и мотивацию к постоянному развитию. Отмечена важность рефлексивных практик и психологических тренингов для формирования ценностных ориентиров и эмоциональной компетентности. Рассматривается влияние цифровых технологий и искусственного интеллекта на персонализацию образовательных программ. В завершение автор делает вывод о том, что сочетание перечисленных методов обеспечивает комплексную подготовку социальных работников, соответствующих требованиям современной социальной среды.

Ключевые слова: социальные работники, дополнительное образование, компетентностный подход, профессиональные компетенции, личностное развитие, проектное обучение, коучинг, менторинг, симуляционные тренинги, дистанционные технологии.

TECHNOLOGIES OF COMPETENCE FORMATION AND PERSONAL DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY EDUCATION OF SOCIAL WORKERS

Abstract. The article discusses modern technologies for the formation of competencies and personal development in the system of additional education of social workers. The importance of a competence-based approach focused on the integration of professional knowledge, practical skills and personal qualities necessary for effective social activity is emphasized. The author pays special attention to practice-oriented methods such as project-based learning, coaching, mentoring, simulation trainings and remote technologies that contribute to the development of professional and personal competencies, including emotional stability, communication skills and motivation for continuous development. The importance of reflexive practices and psychological trainings for the formation of value orientations and emotional competence is noted. The influence of digital technologies and artificial intelligence on the personalization of educational programs is considered. In conclusion, the author concludes that the combination of these methods provides comprehensive training for social workers who meet the requirements of the modern social environment.

Keywords: social workers, additional education, competence approach, professional competencies, personal development, project-based learning, coaching, mentoring, simulation trainings, remote technologies.

Современное общество предъявляет высокие требования к компетенциям социальных работников, которые должны владеть не только профессиональными знаниями, но и развивать личностные качества, способствующие эффективному взаимодействию с различными социальными группами. Система дополнительного образования играет ключевую роль в формировании таких компетенций и личностного роста специалистов социальной сферы.

Формирование компетенций в системе дополнительного образования социальной сферы базируется на современных педагогических и психологических теориях, которые рассматривают компетентность как интегративное качество личности, включающее знания, умения, навыки, а также личностные и мотивационные характеристики. В основе этой концепции лежит компетентностный подход, который направлен на развитие не только теоретической базы, но и практических способностей, позволяющих эффективно решать профессиональные задачи в реальных условиях. В дополнительном образовании, в отличие от базового, акцент делается именно на восполнение пробелов, углубленное освоение специализированных знаний и умений, а также на развитие личностных качеств, необходимых для адаптации к быстро меняющимся условиям социальной работы. Основная задача – формирование комплексной системы компетенций, объединяющей профессиональную подготовку с личностным ростом, раскрытием творческого потенциала и формированием устойчивых мотивационных установок [1].

Современная педагогика выделяет несколько важных положений, которые лежат в основе эффективного формирования компетенций. Во-первых, обучение должно быть ориентировано на результат и практическое применение знаний, что обеспечивает востребованность специалиста на рынке труда и в профессиональной среде. Во-вторых, важна активизация самостоятельной познавательной деятельности, что способствует развитию критического мышления и аналитических способностей. В-третьих, взаимодействие обучающихся с опытными наставниками, рефлексия и обмен опытом считаются ключевыми элементами в процессе совершенствования профессиональных компетенций.

Как отмечают в своей статье исследователи Братцева О.А., Закирова Е.Н., Соловьева М.Н., в системе дополнительного образования для социальных работников применяются разнообразные методические технологии, направленные на развитие не только профессиональных знаний и навыков, но и личностных качеств, которые обеспечивают успешную деятельность в социальной сфере. Основные технологические подходы основываются на принципах активного, интерактивного и индивидуализированного обучения. Проектная деятельность выступает одним из важнейших методов. Она предполагает выполнение конкретных, часто междисциплинарных заданий, максимально приближенных к реальным условиям профессиональной среды. Проектные формы обучения стимулируют самостоятельность обучающихся, ответственность за результат и развивают навыки коммуникаций и работы в команде. В процессе проектной работы социальные работники учатся анализировать реальные проблемы, искать нестандартные решения и применять полученные знания на практике [2].

Коучинг и менторинг используются для сопровождения индивидуального профессионального развития. Коучинг ориентирован на раскрытие личностного и профессионального потенциала через постановку целей, анализ текущей ситуации и планирование дальнейшего роста. Менторинг предполагает передачу опыта от более квалифицированных специалистов и формирование у обучающегося системного взгляда на профессию. Эти методы развивают рефлексивные способности и

внутреннюю мотивацию к постоянному обучению. Симуляционные тренинги представляют собой имитацию профессиональных ситуаций, которые позволяют социальным работникам отработать практические навыки в безопасной среде. Такие тренинги способствуют развитию эмоциональной устойчивости, способности быстро принимать решения и адаптироваться к стрессовым условиям. Этот практико-ориентированный подход формирует у специалистов навыки, которые сложно приобрести только через традиционные лекции и семинары. Дистанционные образовательные технологии расширяют возможности обучения, делая его более гибким и доступным для занятых специалистов. Благодаря модульным курсам и вебинарам участники могут осваивать новые компетенции в удобном режиме, сочетая обучение с практической деятельностью. Кроме того, дистанционные формы позволяют использовать мультимедийные ресурсы, тестовые системы и онлайн-коммуникации для закрепления и углубления знаний.

Личностное развитие рассматривается как процесс формирования у социального работника ценностных ориентиров, эмоциональной компетентности и стрессоустойчивости. Важным аспектом является развитие эмпатии, коммуникативной компетентности и способности к критическому самоанализу [3].

Технологии развития личности включают:

- Рефлексивные практики (ведение дневников, групповые обсуждения опыта).
- Психологические тренинги (управление эмоциями, развитие эмоционального интеллекта).
- Арт-терапевтические методы (творческие задания, ролевые игры).

Исследования и опыт внедрения технологий дополнительного образования показывают рост профессиональной эффективности социальных работников, улучшение качества оказываемых услуг и повышение их внутренней мотивации к развитию. Внедрение интерактивных и рефлексивных методов способствует формированию гибких компетенций, необходимых в условиях быстроменяющейся социальной среды. Перспективным направлением является интеграция цифровых технологий и искусственного интеллекта для персонализации образовательных программ и мониторинга развития компетенций.

В системе дополнительного образования социальных работников важное значение имеют технологии, направленные на формирование профессиональных компетенций и личностного развития. Одним из ключевых является практико-ориентированный подход, при котором обучение строится на отработке реальных навыков через социальные проекты, дискуссии, кейс-задания и проблемные лекции. Этот подход развивает способность самостоятельно принимать решения и адаптироваться к нестандартным ситуациям.

Как пишет в своей статье Турчанинова, Т. В., интерактивное обучение предполагает активное вовлечение обучающихся через тренинги, деловые игры, мастер-классы, мозговой штурм и «перевернутое» обучение. Дуальное обучение сочетает теорию и практику, способствуя развитию коммуникативных и творческих навыков, необходимых в социальной работе. Дистанционные технологии расширяют доступ к образованию благодаря видеолекциям, вебинарам и видеоскрайбингам, обеспечивают гибкость и индивидуальный темп обучения без отрыва от работы. Тренинги ориентированы на развитие эмоциональной устойчивости, коммуникации и профилактики выгорания, активируя личностный потенциал социальных работников через игровые и психологические методы. Социальное проектирование развивает организаторские способности, умение работать в команде и формирует ответственность за результаты, одновременно укрепляя ценностные ориентиры и социальную ответственность [4].

Совокупное применение этих технологий обеспечивает комплексное формирование необходимых компетенций и способствует устойчивому профессиональному и личностному развитию социальных работников.

Активные формы обучения, включая тренинги, ролевые и деловые игры, кейс-стадии, способствуют активизации профессионально-личностного развития, стимулируя вовлечённость и развитие ключевых навыков. Индивидуальное психологическое консультирование играет важную роль в создании условий для принятия ответственности и осознания социального значения своей деятельности, поддерживая готовность к социально ответственному поведению и развитию внутреннего «Я». В рамках личностного развития выделяются следующие аспекты. Во-первых, развитие резервов личности, что включает овладение методами взаимодействия в системе «человек–человек» и поиск путей самореализации через практическую деятельность. Во-вторых, психолого-педагогическое сопровождение направлено на формирование у социальных работников готовности к постоянному профессионально-личностному развитию. Наконец, формирование мотивов познавательной деятельности, когда ценностные ориентиры становятся основой моральной мотивации, побуждающей к самосовершенствованию, самопознанию и глубокому пониманию объекта социальной работы [5].

Таким образом, система дополнительного образования социальных работников требует постоянного обновления технологий и методик для формирования как профессиональных компетенций, так и личностного потенциала. Комплексное использование проектных, коучинговых, симуляционных и дистанционных форм обучения, дополненное развитием рефлексивных и психологических навыков, обеспечивает подготовку специалистов, готовых эффективно работать в современных социальных условиях. Дальнейшие исследования должны быть ориентированы на разработку инновационных технологических решений, способствующих устойчивому развитию профессиональной личности социального работника.

Литература:

1. Быков А. К. Принципы модернизации системы дополнительного профессионального образования специалистов учреждений социальной сферы // Сотис. - 2014. - №2. - С. 37-44.
2. Братцева О.А., Закирова Е.Н., Соловьева М.Н. Сформированность социальной компетентности будущих специалистов по социальной работе: актуальное состояние и профессиональная значимость // Международный журнал экспериментального образования. 2024. № 2. С. 11-15; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=12174> (дата обращения: 14.09.2025).
3. Амельченко Т.В. Педагогический анализ формирования профессиональной компетентности работника социальной сферы в региональных условиях // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10266> (дата обращения: 14.09.2025).
4. Турчанинова, Т. В. Социально-личностные предпосылки формирования профессиональной компетентности будущего социального работника / Т. В. Турчанинова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2010. — № 10 (21). — С. 305-309.
5. Дружинина А.А. Формирование инновационной компетентности будущего специалиста социальной сферы. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017;22(6):54-60.

ГЕРМЕНЕВТИКА И СЕМИОТИКА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Болтунова Е.А.

магистрант

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

e-mail: BoltunovaEA817@mgppu.ru

научный руководитель – доцент, кандидат педагогических наук

Е.В. Лучина

e-mail: LuchinaEV@mgpu.ru

Boltunova E.A.

Master's student

Moscow City Pedagogical University

e-mail: BoltunovaEA817@mgppu.ru

scientific director – associate professor, PhD in Pedagogy

E.V. Luchina

e-mail: LuchinaEV@mgpu.ru

АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ У ШКОЛЬНИКОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность развития социокультурной компетенции школьников в процессе обучения французскому языку. Обосновывается значимость данной компетенции в современных условиях интенсификации межкультурных взаимодействий и расширения международных связей. Делается вывод о важности развития социокультурной компетенции школьников как фактора повышения качества языковой подготовки, личностного развития и успешной социализации в современном поликультурном мире.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, французский язык, дополнительное образование, межкультурная коммуникация, личностное развитие, социализация.

RELEVANCE OF DEVELOPING SCHOOLCHILDREN'S SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN TEACHING FRENCH

Abstract. The article examines the relevance of developing schoolchildren's socio-cultural competence in the process of teaching French. The significance of this competence in the modern conditions of intensification of intercultural interactions and expansion of international relations is substantiated. A conclusion is made about the importance of developing schoolchildren's socio-cultural competence as a factor in improving the quality of language training, personal development and successful socialization in the modern multicultural world.

Keywords: socio-cultural competence, French language, additional education, intercultural communication, personal development, socialization.

Современный этап развития общества характеризуется интенсификацией межкультурных взаимодействий, обусловленных процессами глобализации, миграционными потоками и расширением международных связей. В этих условиях способность личности ориентироваться в социокультурных

контекстах, эффективно взаимодействовать с представителями различных культур приобретает особую значимость. Данная компетенция, определяемая как социокультурная, становится важнейшим компонентом общей коммуникативной компетенции индивида и одним из ключевых факторов его успешной социализации и самореализации.

Изучение иностранных языков, в частности французского, занимает важное место в системе общего и дополнительного образования, поскольку способствует формированию у обучающихся социокультурной компетенции. Французский язык, будучи одним из официальных языков Организации Объединенных Наций, Европейского союза и ряда других международных организаций, выступает не только как средство межличностного и межкультурного общения, но и как «ключ» к познанию богатой культуры франкоязычных стран. Развитие социокультурной компетенции школьников в процессе обучения французскому языку является актуальным по ряду причин.

Во-первых, владение социокультурными знаниями и умениями позволяет обучающимся более эффективно осуществлять коммуникацию на французском языке. Иноязычная коммуникативная компетенция, являясь основной целью изучения любого иностранного языка, в значительной степени определяется способностью индивида «вписываться» в социокультурный контекст. Незнание особенностей вербального и невербального поведения, характерных для носителей французского языка, может привести к коммуникативным сбоям, недопониманию или даже культурному шоку [3, с.155].

Во-вторых, развитие социокультурной компетенции способствует повышению мотивации обучающихся к изучению французского языка. Приобщение к культуре Франции и других франкоязычных стран, их традициям, национальным ценностям пробуждает у школьников интерес и уважение к странам изучаемого языка, что, в свою очередь, стимулирует их познавательную активность и желание совершенствовать языковые навыки.

В-третьих, формирование социокультурной компетенции оказывает позитивное влияние на личностное развитие и социализацию обучающихся. Приобретение знаний о культурном разнообразии мира, развитие эмпатии, толерантности, готовности к межкультурному диалогу способствуют становлению гармоничной, социально-адаптированной личности, способной эффективно взаимодействовать в поликультурном пространстве современного общества [2, с.48].

Для современного школьника иностранный язык является не только и не столько средством общения, это способ адаптации к мировому образовательному пространству, проводник в глобальный информационный мир межкультурной коммуникации, инструмент для постоянного саморазвития, а также национального и глобального самоопределения [6, с.209]. Идея взаимосвязи языка и культуры, столь привлекательная в системе иноязычного образования, может послужить истинным, а не мнимым инструментом воздействия на «умы» в целях формирования гражданской позиции и одновременно готовности к жизни в поликультурном и многоязычном пространстве [5, с.94].

В таблице ниже обобщим ключевые аспекты актуальности развития социокультурной компетенции школьников при обучении иностранному языку.

Таблица 1. Ключевые аспекты актуальности развития социокультурной компетенции школьников

Аспект	Особенности
Коммуникативный	Способность ориентироваться в социокультурном контексте обеспечивает эффективность коммуникации на французском языке
Мотивационный	Интерес и уважение к культуре франкоязычных стран стимулирует познавательную активность обучающихся
Личностно-развивающий	Формирование социокультурной компетенции способствует становлению гармоничной, социально-адаптированной личности

Главной возможностью развития образования является утверждение приоритета образования над обучением и профессиональной подготовкой [1, с.101]. В системе дополнительного образования формирование социокультурной компетенции выступает в качестве одного из ключевых приоритетов. Анализ программ дополнительного образования по французскому языку показывает, что они ориентированы на глубокое погружение обучающихся в социокультурный контекст изучаемого языка посредством использования разнообразных форм и методов обучения: игровых технологий, проектной деятельности, творческих мастерских, театрализации и др. [2, с.55].

Рассмотрим более подробно содержание и формы реализации программ дополнительного образования по французскому языку, направленных на развитие социокультурной компетенции школьников.

Таблица 2. Развитие социокультурной компетенции в программах дополнительного образования по французскому языку

Направление	Содержание программ	Формы реализации
Приобщение к культуре Франции	- Государственное устройство, символика - Традиции, праздники, повседневный быт - Выдающиеся деятели культуры	- Тематические беседы, презентации - Исследовательские проекты - Организация культурных вечеров
Развитие навыков межкультурного общения	- Нормы речевого этикета - Правила поведения в социальных ситуациях	- Ролевые игры - Диалоги, дискуссии - Анализ коммуникативных кейсов
Накопление опыта социокультурного взаимодействия	- Инсценировка сказок, песен, стихов - Подготовка творческих выступлений	- Творческие мастерские - Театрализованные представления - Участие в культурно-досуговых мероприятиях

Прежде всего, стоит отметить широту рассматриваемых направлений. Так, программы охватывают изучение государственного устройства, символики и традиций в первую очередь Франции как страны-представителя франкофонного мира, что позволяет обучающимся погрузиться в культурный контекст страны изучаемого языка. Например, в рамках программы «Путешествие по Франции» учащиеся знакомятся с национальными праздниками, такими как Национальный праздник 14 июля, День взятия Бастилии, а также с повседневными традициями французов, включая особенности их гастрономической культуры. Для приобщения к культуре Франции эффективно использование презентаций, видеоматериалов, позволяющих продемонстрировать особенности государственной символики, архитектуры, национальных костюмов и т.д.

Наряду с этим, программы уделяют внимание развитию навыков межкультурного общения. Освоение норм речевого этикета, правил поведения в различных социальных ситуациях, реализуемое, например, в рамках программы «Французский для общения», способствует формированию коммуникативной компетенции обучающихся и подготавливает их к эффективному взаимодействию с представителями французской культуры. Для развития данных навыков эффективны ролевые игры, диалоги, дискуссии, а также анализ коммуникативных кейсов, моделирующих реальные ситуации межкультурного общения. Кроме того, программы предусматривают накопление обучающимися опыта социокультурного взаимодействия посредством инсценировки сказок, песен, стихов, а также подготовки творческих выступлений. Участие в программе «Французский театр» позволяет учащимся не только развить языковые компетенции, но и побуждает их к самостоятельному творчеству, вдохновляет на

ближайшее погружение в культуру Франции. Постановка уже известных сказок или придуманных, подготовка музыкальных и танцевальных номеров создают условия для накопления опыта межкультурного взаимодействия.

Такая организация образовательного процесса создает благоприятные условия для эффективного развития социокультурной компетенции учащихся, формирования у них целостного представления о Франции и ее культурном наследии.

Важную роль в реализации данного направления играет также профессиональная компетентность педагогов, которые должны обладать глубокими знаниями в области культурологии, этнопсихологии, межкультурной коммуникации, а также владеть технологиями организации социокультурной деятельности обучающихся. Так, знания культурологии позволяют педагогам грамотно раскрывать перед учащимися. Компетенции в области этнопсихологии дают педагогам возможность учитывать национальные особенности мышления и поведения французов при организации ролевых игр, дискуссий, анализе коммуникативных кейсов. Понимание специфики восприятия пространства, отношения ко времени, иерархии ценностей позволит педагогам выстраивать эффективные модели межкультурного взаимодействия.

Можно сказать, что, формирование у обучающихся социокультурной компетенции в ходе изучения французского языка является важной педагогической задачей. Так, овладение социокультурными знаниями и умениями обеспечивает более эффективную коммуникацию на французском языке. Поскольку коммуникативная компетентность во многом определяется способностью индивида адаптироваться к социокультурному контексту, незнание особенностей вербального и невербального поведения, характерных для носителей французского языка, может привести к коммуникативным сбоям, недопониманию и даже культурному шоку.

Также, стоит отметить, что развитие социокультурной компетенции способствует повышению мотивации обучающихся к изучению французского языка, приобщение к культуре франкоязычных стран в общем и Франции в частности, их традициям и национальным ценностям пробуждает у школьников интерес и уважение к странам изучаемого языка, что, в свою очередь, стимулирует их познавательную активность и желание совершенствовать языковые навыки. Приобретение знаний о культурном разнообразии мира, развитие эмпатии, толерантности и готовности к межкультурному диалогу способствуют становлению гармоничной, социально-адаптированной личности, способной эффективно взаимодействовать в поликультурном пространстве современного общества.

Подводя итог, можно сделать вывод, что реализация данного направления в процессе обучения французскому языку требует применения особого подхода, отраженного в содержании и организации образовательной деятельности на различных уровнях, а также высокой профессиональной компетентности педагогов. Таким образом, развитие социокультурной компетенции учащихся выступает важным фактором повышения качества их языковой подготовки, личностного развития и успешной социализации в современном поликультурном мире.

Литература:

1. Гончарова, В. А. Тенденции современного образования: от проблем к возможностям / В. А. Гончарова // Проблемы современного образования. – 2021. – № 5. – С. 101-115.
2. Горбова, Н. В., Селезнева, И. П. Формирование иноязычной социокультурной компетенции // Гуманитарные науки. – 2022. – №. 2 (58). – С. 48-55.

3. Груздева, И. В. Социокультурная компетентность: подходы к определению структуры и функции // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики / – 2015. – № 8 (58): в 3-х ч. Ч. I. С. 55-58.
4. Сахарова, А. В., Юсупова, Б. С. Формирование социокультурной компетенции на уроках иностранного языка // Язык, история, общество. – 2021. – С. 185-187.
5. Тарева, Е. Г. Обучение языку и культуре: инструмент "мягкой силы"? / Е. Г. Тарева // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2016. – № 3(23). – С. 94-101.
6. Тарева, Е. Г. Учитель французского языка в новом лингвообразовательном измерении / Е. Г. Тарева // Романские тетради: Романия как цивилизационное понятие: Сборник научных статей / Отв. редактор Л.Г. Викулова. Том 2. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Языки Народов Мира", 2022. – С. 209–218.

Полянская А.Г.

методист

ГБУ «Информационно-методический центр»

Калининского района Санкт-Петербурга

Polyanskaya A.G.

methodologist

State Budgetary Institution Information and Methodological Center

of the Kalininsky District of St. Petersburg

НАСТАВНИЧЕСТВО В ОБРАЗОВАНИИ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. В статье рассматривается феномен наставничества в современном образовании как инновационной педагогической технологии, обеспечивающей профессиональную адаптацию, развитие компетенций и повышение качества образовательного процесса. На основе проведённого эмпирического исследования с участием 36 педагогов выявлены высокий уровень осведомлённости о наставничестве (83,3 %), но сравнительно низкая вовлечённость в практические программы (44,5 %). Респонденты подчёркивают значимость наставничества как средства повышения профессиональных компетенций (72,2 %) и удержания кадров (55,6 %). Анализ показывает, что наставничество выполняет адаптационную, развивающую и поддерживающую функции, снижая эмоциональное выгорание педагогов и способствуя устойчивости системы образования. Выявленный разрыв между высокой мотивацией педагогов (80,6 % готовы участвовать в программах) и низкой институционализацией практики свидетельствует о необходимости разработки системных механизмов внедрения наставничества на уровне образовательной политики и локальных актов.

Ключевые слова: наставничество, педагогика, профессиональная адаптация, инновационные технологии, образование.

MENTORING IN EDUCATION AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY IN PEDAGOGY

Abstract. The article examines the phenomenon of mentoring in modern education as an innovative pedagogical technology that ensures professional adaptation, competence development, and improvement of the educational process quality. Based on an empirical study involving 36 teachers, a high level of awareness of mentoring (83.3%) was revealed, but relatively low participation in practical programs (44.5%). Respondents emphasize the significance of mentoring as a tool for enhancing professional competencies (72.2%) and teacher retention (55.6%). The analysis shows that mentoring performs adaptive, developmental, and supportive functions, reducing emotional burnout and contributing to the sustainability of the education system. The gap between the high motivation of teachers (80.6% willing to participate in mentoring programs) and the weak institutionalization of this practice indicates the need for systematic mechanisms of implementation at the level of educational policy and local regulations.

Keywords: mentoring, pedagogy, professional adaptation, innovative technologies, education.

Наставничество в образовании можно определить, как целенаправленный процесс взаимодействия опытного педагога (наставника) и менее опытного специалиста (наставляемого), основанный на передаче профессиональных знаний, навыков и педагогической культуры, а также на формировании личностных и ценностных установок. При этом наставничество выступает не просто как инструмент профессиональной социализации, но как инновационная педагогическая технология, интегрирующая традиционные формы передачи опыта с современными подходами к сопровождению профессионального и личностного развития учителя. В отличие от классического обучения или административного контроля, наставничество предполагает партнерскую модель взаимодействия, опирающуюся на доверие, индивидуализацию и рефлексивную практику.

Современная образовательная система переживает качественные изменения, вызванные цифровой трансформацией, распространением дистанционных форм обучения и активным внедрением электронных образовательных ресурсов. В этих условиях учитель сталкивается с повышенной степенью неопределенности и необходимостью постоянной адаптации (Э. Ф. Зеер, Т. М. Резер, Н. В. Сыманюк). От педагога требуется не только владение предметом, но и способность одинаково эффективно работать как в очном, так и в онлайн-формате, применять интерактивные методы, разрабатывать цифровые продукты, учитывать индивидуальные образовательные траектории и, одновременно, развивать собственные компетенции (Ф. Л. Ратнер, Н. В. Тихонова).

Исследования последних лет демонстрируют широкий спектр подходов к пониманию и практической реализации наставничества.

Современные исследования подтверждают, что наставничество в образовании приобретает всё большее значение и трактуется не только как форма передачи опыта, но и как инновационная педагогическая технология. Так, Н. В. Тихонова, Ф. Л. Ратнер и И. Я. Вергасова (2024), анализируя зарубежные практики, прежде всего французский опыт, приходят к выводу о необходимости системного подхода, когда наставничество интегрируется в институциональную политику и становится инструментом профессиональной адаптации педагогов в условиях централизованного управления образованием [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Этот акцент на институционализации перекликается с выводами Е. Г. Гиндес и Л. А. Кравченко (2023), которые рассматривают наставничество в высшей школе как фактор повышения качества образования и элемент инновационной педагогической парадигмы [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Историческая перспектива также важна для понимания современных подходов. Л. И. Клемина и П. В. Макаров (2023) показывают, что наставничество в разные периоды было тесно связано с ценностными установками общества и эволюционировало от практики гувернерства на Руси до современного института педагогической поддержки [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. В этом контексте выводы В. А. Малинина и Ф. В. Повshedной (2023) о роли наставничества в становлении личности молодого учителя подтверждают, что данная практика сохраняет ключевое значение, особенно в условиях дефицита молодых кадров и необходимости формирования у них профессиональной идентичности [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Управленческое измерение наставничества раскрывают Н. Н. Журавлева и И. А. Талышинская (2022), трактующие его как элемент системы менеджмента качества, способный повысить эффективность образовательных организаций [3]. Схожую линию развивает С. С. Атласова (2022), акцентируя внимание на традициях наставничества в вузах и его многоплановых функциях — образовательной, воспитательной и профессионально-ориентирующей [1]. Наконец, С. А. Николаев и Л. А. Быкова (2023) подчеркивают стратегическое значение наставничества для глобальной конкурентоспособности

отечественного образования, связывая его развитие с удержанием педагогов и формированием инновационного потенциала системы [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Методика исследования

Для изучения особенностей восприятия наставничества педагогами как инновационной педагогической технологии было проведено эмпирическое исследование с использованием метода анкетирования. Данный метод был выбран в силу его доступности, а также возможности охватить респондентов, работающих в разных образовательных учреждениях, включая школы, колледжи и вузы.

Анкета включала 15 вопросов, разделённых на пять блоков:

Форма опроса — онлайн-анкетирование (Google Forms), что позволило респондентам из разных регионов принять участие в исследовании.

Выборка

В исследовании приняли участие 36 человек. Выборка была целенаправленной и включала педагогов разных уровней образования:

Школы — 16 респондентов (44,4 %); Среднее профессиональное образование (колледжи, техникумы) — 10 респондентов (27,8 %); Высшее образование (вузы) — 10 респондентов (27,8 %).

По возрасту: до 30 лет — 8 человек (22,2 %), от 31 до 45 лет — 15 человек (41,7 %), старше 45 лет — 13 человек (36,1 %).

По педагогическому стажу: до 5 лет — 9 человек (25,0 %), от 6 до 15 лет — 14 человек (38,9 %), свыше 15 лет — 13 человек (36,1 %).

Результаты

Таблица 1. Результаты исследования

Блоки	Варианты ответа	Кол-во	%
Знаете ли вы, что такое педагогическое наставничество?	Да	30	83,3
	Нет	6	16,7
Есть ли у вас опыт участия в программах наставничества?	Да, как наставляемый	12	33,3
	Да, как наставник	8	22,2
	Нет	16	44,5
Считаете ли вы наставничество эффективным инструментом адаптации молодых педагогов?	Да	33	91,7
	Затрудняюсь ответить	2	5,6
	Нет	1	2,7
Какие эффекты наставничества вы считаете наиболее значимыми?	Повышение профессиональных компетенций	26	72,2
	Снижение стресса и профессионального выгорания	18	50,0
	Формирование профессиональной идентичности	14	38,9
	Удержание педагогов в профессии	20	55,6
Готовы ли вы участвовать в программе наставничества (как наставник или наставляемый)?	Да	29	80,6
	Нет	7	19,4

Вывод

Результаты опроса показали, что большинство педагогов (83,3 %) хорошо знакомы с понятием наставничества, однако лишь 44,5 % имеют практический опыт участия в подобных программах, что отражает ограниченную институционализацию данной практики. При этом почти все респонденты (91,7 %) рассматривают наставничество как эффективный инструмент профессиональной адаптации.

Наиболее значимыми результатами наставничества педагоги называют рост профессиональных компетенций (72,2 %) и удержание кадров в профессии (55,6 %), что напрямую связано с ключевыми

вызовами современной системы образования. Примечательно, что 80,6 % выразили готовность включиться в программы наставничества, что свидетельствует о высоком уровне мотивации.

Рекомендации

Закрепить наставничество как обязательный элемент поддержки молодых педагогов и профессионального развития кадров.

Разработать локальные программы наставничества, включающие четкое распределение ролей наставников, систему мотивации и оценки результатов.

Организовать обучение и повышение квалификации, направленное на развитие у них компетенций наставничества (коммуникативных, психолого-педагогических, цифровых).

Обеспечить неформальную и психологически комфортную среду, при которой наставничество воспринимается не как контроль, а как поддержка.

Развивать цифровые платформы наставничества, которые позволят объединять педагогов из разных регионов, создавать сообщества практики и обмениваться инновационными методиками.

Литература:

1. Атласова С. С. О наставничестве в системе высшего образования //Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – №. 12 (104). – С. 248-251.
2. Гиндес Е. Г., Кравченко Л. А. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития //Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. – №. 8-9. – С. 110-129.
3. Журавлева Н. Н., Талышинская И. А. Организация наставничества как необходимое условие управления качеством образования. – 2022.
4. Кленина Л. И., Макаров П. В. Исторические аспекты наставничества в образовании //История и педагогика естествознания. – 2023. – №. 2. – С. 52-58.
5. Малинин В. А. и др. Наставничество как действенная форма становления и развития личности молодого учителя //Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – №. 1 (42). – С. 5.
6. Быкова Л. А. Направление: наставничество в образовании в современных условиях //Образовательные технологии и новые практики в системе среднего профессионального образования. – С. 49.
7. Тихонова Н. В., Ратнер Ф. Л., Вергасова И. Я. Наставничество в образовании: анализ зарубежных практик и их применимость в условиях России //Образование и наука. – 2024. – Т. 26. – №. 5. – С. 124-151.
8. Эльмурзаева Р. А. Осознанность выбора профессии в школе как предиктор трудоустройства выпускников вузов / Р. А. Эльмурзаева, Э. С. Одаева, М. З. Гагиева // Гуманитарные науки и образование. – 2025. – Т. 16, № 2(62). – С. 72-78. – DOI 10.51609/2079-3499_2025_16_02_72. – EDN RRRTQU.

Васильева Ю. С.

кандидат исторических наук, доцент,
доцент кафедры «Педагогика, межкультурная коммуникация и русский как иностранный»
ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет»
e-mail: v-julia@mail.ru

Мордвинова Е.А.

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Педагогика, межкультурная коммуникация и русский как иностранный»
ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет»
e-mail: melena1209@yandex.ru

Vasilyeva Yu.S.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pedagogy, Intercultural Communication and Russian as a
Foreign Language
Samara State Technical University

Mordvinova E.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy, Intercultural Communication and Russian as a
Foreign Language
Samara State Technical University

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ ДЛЯ ДАЛЬНЕЙШЕГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛАХ РФ

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации эффективного процесса обучения русскому языку дошкольников-иностранцев, готовящихся к поступлению в российские школы. В статье представлена ДООП социально-гуманитарной направленности, реализация содержания которой создает условия для качественной подготовки детей-инофонов 6-7 лет к вступительным испытаниям в НООО школы Российской Федерации. Рассмотрены современные методы и технологии, обеспечивающие полноценную адаптацию детей мигрантов к русскоязычной образовательной среде и формированию коммуникативных навыков при обучении РКИ на начальном этапе (на элементарном уровне).

Ключевые слова: русский язык как иностранный, дети-инофоны, школьное обучение, коммуникативные навыки, вступительные испытания.

ON THE QUESTION OF ORGANIZING THE TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN SPEAKER CHILDREN FOR FURTHER EDUCATION IN SCHOOLS OF THE RUSSIAN FEDERATION

Abstract. The article is devoted to the issues of organizing an effective process of teaching Russian to preschool children-foreigners preparing to enter Russian schools. The article presents a preschool educational program of social and humanitarian orientation, the implementation of the content of which creates conditions for high-quality preparation of foreign children aged 6-7 years for entrance examinations to primary schools of the Russian Federation. Modern methods and technologies are considered that ensure full adaptation of migrant

children to the Russian-language educational environment and the formation of communication skills in teaching Russian as a foreign language at the initial stage (at the elementary level).

Keywords: Russian as a foreign language, children with foreign languages, school education, communication skills, entrance examinations.

В связи с увеличением миграции в Российскую Федерацию, обучение русскому языку детей, для которых он не является родным, становится крайне важным. Для эффективной интеграции юных мигрантов в российскую систему образования требуются специализированные учебно-методические материалы [1, с. 80]. Они должны быть ориентированы на устранение языковых трудностей и формирование основных коммуникативных умений на русском языке. Это направление включает разработку адаптированных учебных планов, использование визуальных средств обучения и применение интерактивных методик. Важно учитывать лингвистические и культурные особенности детей-инофонов при создании образовательных ресурсов. Успешное освоение русского языка способствует социальной адаптации и академической успеваемости детей мигрантов.

Специфика языковой среды, в которой изначально воспитываются дети-инофоны, и трудности, возникающие при самостоятельном изучении русского языка, обуславливают потребность в специализированной подготовке к обучению в российских образовательных учреждениях. Ключевой целью дошкольного образования становится развитие основных навыков общения на русском языке как иностранном.

Анализ существующих исследований демонстрирует, что успешность овладения русским языком детьми, для которых он не является родным, определяется совокупностью факторов, включая степень заинтересованности в изучении, индивидуальные когнитивные особенности ребенка, а также качество и доступность образовательных ресурсов. Учет данных факторов позволяет оптимизировать процесс обучения и повысить его результативность.

В современных образовательных кругах акцентируется важность всесторонней подготовки детей, говорящих на иностранном языке, к адаптации в школьной среде. Успешная адаптация становится реальностью исключительно при условии планомерного развития всех составляющих языковой компетенции [2, с. 68]. Это подразумевает развитие фонематического восприятия, расширение словарного запаса и освоение грамматических норм русского языка.

Данное исследование направлено на создание и практическую проверку учебной программы по русскому языку как иностранному (РКИ), предназначенной для детей, владеющих иными языками. Ключевая задача программы – развитие коммуникативной компетенции и обеспечение успешной подготовки к вступительным экзаменам по русскому языку.

В ходе исследования был проведен сравнительный анализ существующих программ обучения РКИ, а также применялись методы наблюдения, анкетирования, тестирования и статистического анализа данных.

Эксперимент проводился на базе ЦРСК ДНК ИДО СамГТУ в 2025 году. Были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная. Первая проходила обучение по разработанной программе, вторая продолжала традиционный подход. Исследование проводилось в течение учебного года.

Инновационный аспект данной программы определяется интеграцией теоретической подготовки с активной практической деятельностью студентов, основанной на применении актуальных методик и специализированных учебных материалов в области «Русский язык как иностранный». Важным элементом является предоставление учащимся возможности развить навыки, необходимые для

успешного прохождения вступительных испытаний по русскому языку при поступлении в образовательные учреждения Российской Федерации.

Данная программа разработана для решения комплекса образовательных и социально-педагогических задач. Она направлена на поддержание у детей заинтересованности и мотивации к изучению русского языка, рассматривая его в качестве инструмента для познания окружающего мира и полноценной интеграции в российское общество. Предусматривается также активизация творческого потенциала и развитие познавательной активности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Важным аспектом является формирование благоприятной, доверительной и открытой среды, способствующей эмоциональному комфорту детей, находящихся вне родной страны. Кроме того, программа ставит своей целью оказание психолого-педагогической помощи семьям мигрантов, укрепляя родительскую компетентность в вопросах воспитания и обучения детей в условиях многоязычия и поликультурной среды.

Исследованием доказано, что специализированная программа обучения оказывает положительное воздействие на процесс интеграции детей-инофонов в русскоязычное образовательное пространство. Особенностью программы стало сочетание традиционной методики и активных форм обучения (игровых заданий, проектной деятельности). Эффективность специальной программы была доказана повышением уровня владения русским языком на 30% по сравнению с традиционной формой обучения. Использование игровых форм занятий способствует поддержанию интереса к изучению языка и позволяет детям лучше усваивать материал. Игровая деятельность становится основным средством социализации и интеграции в новую культурную среду [3, с. 203].

Представленная программа демонстрирует значительную результативность в развитии коммуникативной компетенции у детей, для которых русский язык не является родным, а также в их успешной интеграции в русскоязычное социокультурное пространство. Данные проведенного анализа свидетельствуют о том, что сбалансированное применение классических и новаторских образовательных подходов способствует достижению высоких результатов в процессе подготовки детей-мигрантов к прохождению вступительных испытаний по русскому языку как иностранному. Регулярный контроль результатов обучения необходим для оценки уровня владения языком и своевременной коррекции образовательных маршрутов. Формирование навыков аудирования, говорения, чтения и письма осуществляется посредством специально разработанных тестов и заданий [4, с. 168]. Психологическая поддержка играет ключевую роль в успешной адаптации детей-инофонов. Необходимо обеспечить доброжелательную атмосферу, создать комфортные условия для общения и поддержки межкультурного взаимодействия. Исследование подтверждает необходимость разработки специальных программ для обучения детей-инофонов русскому языку. Полученные результаты показывают, что такие программы значительно сокращают сроки адаптации детей мигрантов и повышают шансы на успешное обучение в российских школах.

Литература:

1. Шестаков И.Е. Адаптация и обучение детей-инофонов в системе общего образования Российской Федерации // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2023. Т.21. № 3. С. 75-90.
2. Куприна Т. В. Обучение детей мигрантов в школах России: Проблемы и пути их решения // Многоязычие в образовательном пространстве. Екатеринбург, 2017. С. 65-74.
3. Чонмурунова Н. Ж. Роль игры в преподавании русского языка как иностранного детям-билингвам // Филологическое образование в период детства. 2023. № 30. С. 200-207.

4. Ямалетдинова А. М., Давлетбаева О. В., Байтимирова И. Б. Современные подходы к обучению детей-инофонов русскому языку на уровне основного общего образования // Вестник Башкирского университета. 2022. Т.27. №1. С. 167-172.

Санина И.А.

учитель начальных классов

МБОУ «СОШ №7 им. В.И. Медведева»

Тропникова Н.П.

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный аграрный университет»

e-mail: tropnikovan@mail.ru

Sanina I.A.

primary school teacher

Secondary school No. 7 named after V.I. Medvedev

Tropnikova N.P.

candidate of pedagogical sciences, associate professor

South Ural State Agrarian University

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ РМВОК В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье представлен опыт использования одного из методов проектно-исследовательской деятельности в начальной школе, к которому относится метод РМВОК и Стандарта управления проектом, дается его понятие, особенность адаптации к детскому восприятию и применения, этапность реализации, описан пример работы авторов.

Ключевые слова: проектная деятельность, метод РМВОК и Стандарта управления проектом, команда проекта, ответственное управление.

USING THE IFRS METHODOLOGY IN PRIMARY SCHOOL PROJECT ACTIVITIES

Abstract. The article presents the experience of using one of the methods of project and research activities in primary school, which includes the RMVOK method and the Project Management Standard. It provides a definition of the method, its adaptation to children's perception and application, the stages of implementation, and an example of the authors' work.

Keywords: project activities, the RMPVOK method and the Project Management Standard, project team, responsible management.

Приоритетной задачей современной школы является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого ребенка, формирования активной жизненной позиции. Её решение особенно актуально для начального звена школьного обучения, обеспечивающего освоение учебной деятельности как ведущей деятельности в психическом развитии детей 6-10 лет. Образование, как культурологическая характеристика, призвано формировать индивидуальные образы о будущем, через ценностно-смысловые ориентиры, отношение, поведение и деятельность. Период получения образования является особым этапом личностного становления каждого обучающегося, поскольку в этот момент кроме постижения знаний утверждается его нравственная позиция. Сегодня необходимо гармонично сочетать учебную деятельность, в рамках которой формируются базовые знания, компетенции, с деятельностью творческой, исследовательской, связанной с развитием индивидуальных

здатков учащихся, их познавательной активностью, способностью решать нестандартные задачи. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) нового поколения требует использования в образовательном процессе технологий деятельностного типа, командной работы и методов проектно-исследовательской деятельности, которые определены как одно из условий реализации основной образовательной программы начального общего образования [1].

Анализ работ отечественных исследователей [2;3;4;5;6;7] позволяет утверждать, что проектная деятельность в соответствии с требованиями системно-деятельностного подхода помогает ученику начальной школы осознанно усваивать базовые знания, самостоятельно приобретать недостающие знания из доступных достоверных источников, использовать полученные знания для решения практических задач. Так как нередко проектная деятельность осуществляется в группе, то младшие школьники приобретают в процессе её реализации коммуникативные умения. Ученик выслушивает точку зрения своего товарища в группе, оценивает её, высказывает своё мнение и т.д. Кроме того, в процессе работы над проектом ученики начальной школы выявляют проблему, которую необходимо решить; собирают необходимую информацию, наблюдают, проводят эксперимент, анализируют, строят гипотезу, обобщают информацию. Всё это говорит о том, что ученики развивают исследовательские умения.

Как отмечают Г.М. Первова, М.М. Гутарин, подготовленные учителя начальных классов активно внедряют в учебно-воспитательный процесс различные виды проектов. Это проекты по отдельным учебным предметам (такие проекты учителям удастся реализовать даже в рамках одного урока), междисциплинарные, внеурочные, предполагающие взаимодействие с разными людьми, чаще всего с родителями, по организации различных мероприятий, по оформлению классной комнаты и т. п. [8].

Интересен опыт использования метода РМВОК и Стандарта управления проектом в начальной школе. Что представляет собой метод РМВОК?

РМВОК (Project Management Body of Knowledge) — свод знаний о том, как управлять проектом, который издаёт и обновляет Институт управления проектами (Project Management Institute, или PMI), это своего рода энциклопедия, сборник правил и рекомендаций по управлению проектами. Документ был разработан Институтом по управлению проектами для стандартизации подходов в проектной деятельности. Он содержит систематизированную информацию и методологию в отрасли, но не является при этом практическим руководством. Ключевое преимущество РМВОК в его универсальности — возможность взять из него именно те инструменты и ходы, которые нужны для конкретного проекта, адаптировав их под свои требования и контекст. Разработчики руководства считают, что РМВОК является философией, обучающей не только эффективному управлению проектами, но и ответственному и гибкому подходу с максимальной пользой для всех. Это особенно актуально в образовательной сфере, где важны не только результаты, но и развитие личности и командные навыки [9].

Применение РМВОК и Стандарта управления проектом в начальной школе требует их адаптации к детскому восприятию. Работа над проектом делится на пять этапов:

1. Начало проекта (Инициация): вместе с детьми определяется цель проекта. В РМВОК данная фаза относится к домену исполнения «Заинтересованные стороны», и в Стандарте управления проектом оговаривается, что «вовлечение заинтересованных сторон подразумевает совместную работу с ними по представлению проекта, выяснению их требований, управлению ожиданиями, решению проблем, ведению переговоров, приоритизации, преодолению препятствий и принятию решений» [9, С.12]. Поэтому на данной стадии необходимы:

- плотный контакт с родителями, поскольку с опорой на их советы, помощь и т.п. обучающийся понимает и цель, и суть своего проекта;

- налаженное взаимодействие с администрацией школы, поскольку сама реализация проекта входит в рабочие задачи администрации, следовательно, высокое качество проектов, помощь в проведении проектной деятельности – суть прямая обязанность администрации.

2. Планирование: разбивается задача на мелкие шаги и определяются роли в проектной команде. В РМВОК данная фаза относится к домену исполнения «Команда», причем указывается, что «к домену исполнения «Команда» относятся следующие:

Руководитель проекта - лицо, назначенное исполняющей организацией руководить командой проекта и отвечающее за достижение целей проекта.

Команда управления проектом - члены команды проекта, непосредственно занятые в операциях по управлению проектом.

Команда проекта – группа лиц, которая выполняет работы проекта для достижения его целей [9, С.16]. Разумеется, формирование команды полностью возлагается на учителя, поэтому он является и руководителем проекта, и входит в команду управления проектом. Туда же входят родители обучающегося и иные лица, которые могут участвовать в проекте. Так же родители обучающегося и сам обучающийся являются основой команды проекта.

3. Выполнение: реализация плана, дети активно участвуют в процессе. В РМВОК данная фаза относится к домену исполнения «Работа проекта». Как правило, это и есть основная затратная по категории «время-ресурсы» стадия. Поэтому инструментарий РМВОК в этой фазе проекта применяется со стороны учителя практически без ограничений. [9, С.71-77].

4. Проверка и корректировка (Мониторинг и контроль): регулярное обсуждение хода проекта с командой управления проектом и с командой проекта. В РМВОК данная фаза относится к домену исполнения «Измерение». Важно, что РМВОК задает ключевые метрики, на которые необходимо периодически обращать внимание:

- оценка исполнения в сравнении с планом;
- отслеживание использования ресурсов, завершенной работы, израсходованного бюджета и так далее;
- демонстрация подотчетности;
- предоставление информации заинтересованным сторонам;
- выяснение, направлены ли поставляемые результаты проекта на поставку запланированных выгод;
- сфокусированные обсуждения компромиссов, угроз, возможностей и вариантов;
- обеспечение соответствия поставляемых результатов проекта критериям приемки заказчика [9, С.94].

5. Завершение: подведение итогов и защита проекта. В РМВОК данная фаза относится к домену исполнения «Поставка». Здесь уже инструментарий РМВОК мало применим, поскольку школьный и бизнес-проекты все же в достаточной мере различны. Однако анализ результатов и подведение итогов в контексте дальнейшей проектной деятельности неплохо укладывается в методику проверки конечных результатов в домене исполнения «Поставка» [9, С.92].

В ходе использования методологии РМВОК в проектной деятельности следует выделить особенности применения её в начальной школе, которые заключаются в следующем:

- наглядность и простота. Необходимо использовать много картинок, схем, игровых элементов, чтобы дети лучше понимали сложные идеи. Например, можно нарисовать «лестницу проекта», где каждая ступенька — это выполненная задача;

- поддержка учителя. Учитель не просто даёт задания, а активно участвует в процессе, направляет, помогает и вдохновляет. К примеру, родители обучающегося сразу ориентируются учителем на то, что учитель готов оказать помощь при создании проекта (с учетом специфики проекта). Данный шаг вполне согласуется с рекомендациями РМВОК по адаптации команды [9, С.147];
- развитие мягких навыков. Проектная деятельность в начальной школе — это отличная возможность для развития у детей умения работать в команде, общаться, решать проблемы и быть ответственными. Эти навыки очень пригодятся им в будущем;
- вовлечение всех. Как правило, любой учитель заинтересован, чтобы каждый ребёнок нашёл своё место в проекте и внёс свой вклад. Это может быть, как лидер, так и тот, кто отвечает за сбор материалов или оформление.

Для успешного внедрения в учебный процесс метода РМВОК нами были использованы такие инструменты:

- чек-листы с картинками, представляющими простые списки задач, где каждая задача сопровождалась небольшим рисунком, чтобы даже самые маленькие могли понять, что нужно сделать;
- «светофоры» прогресса. Для визуализации выполнения задач использовались светофоры: зелёный — задача выполнена, жёлтый — в процессе, красный — есть трудности;
- «копилка идей» - специальное место, куда дети записывали или рисовали свои идеи для будущих проектов;
- мини-презентации. Дети в классе или дома (под присмотром родителей) коротко рассказывали о своих достижениях или трудностях, развивая навыки публичных выступлений.

Опыт использования метода РМВОК и Стандарта управления проектом в начальной школе показал его эффективность для развития важных навыков у младших школьников.

Вот несколько примеров того, как это работает.

Проект «Тайна моего имени». На первом этапе (Инициация) вместе с детьми определяли цель проекта и ценность своего проекта (создание ценности),

На втором этапе определяли состав команды и составляли план работы, шаги работы и роль каждого в проектной команде. К работе были подключены родители и другие ученики – соисполнители, тем самым осуществлялось сотрудничество, где каждый нес ответственность за свой участок работы (ответственное управление).

На третьем этапе «Выполнение» осуществляли реализацию плана. Мы попытались при помощи словарей В.И. Даля, Д.Н. Ушакова, С.И. Ожегова определить понятие «имя», далее определяли происхождение имени, характер человека, выявляли знаменитостей с подобным именем.

В ходе четвертого этапа осуществляли проверку и корректировку (Мониторинг и контроль) хода проекта с командой управления проектом и с командой проекта. Подбирали методики для проведения исследования, для данного проекта был использован социологический опрос («Как произошло твоё имя?», «Знаешь ли знаменитостей с таким же именем?»).

На последнем этапе «Завершение или Поставка» подводили итоги и защиту проекта. Один из представленных проектов нашего класса на городской конференции исследовательских и проектных работ 1-4 классов «Юный исследователь» в 2024 г. был номинирован на призовое место (2-е место).

Проект «Лечебная косметика: польза или вред?». При работе с проектом были определены цель, задачи, этапы проекта, дедлайны. При осуществлении корректировки именно упор на метрики РМВОК позволил выявить некоторые проблемы и их решение. При подготовке к защите проекта применялись рекомендации РМВОК к адаптации домена «Исполнение». При получении обратной связи родители обучающегося поделились, что использовали визуализацию хода проекта и визуализацию вида

проектного продукта. На городской конференции исследовательских и проектных работ 1-4 классов «Юный исследователь» в 2025 г. автору данного проекта присудили 1-е место.

Таким образом, использование метода РМВОК позволяет не только успешно выполнять учебные проекты, но и формировать у детей ценные навыки планирования, сотрудничества и ответственности, которые станут надёжным фундаментом для их дальнейшего обучения и жизни. Изучение особенности использования метода РМВОК в начальной школе открывает перспективы для адаптации процессов и инструментов под возрастные особенности детей, разработки педагогических методик и оценки образовательных результатов. Применение РМВОК в начальной школе помогает развивать проектное мышление, командную работу, самостоятельность и критическое мышление. Однако важно учитывать сложности адаптации терминологии и необходимость поддержки со стороны педагогического сообщества.

Литература:

1. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 (ред. от 18.07.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
2. Тропникова Н. П. Использование технологий как педагогического инструментария содействия становлению ценностно-смыслового отношения студентов педагогического колледжа к профессионально-педагогической деятельности // Инновационное развитие профессионального образования. 2023. №1 (37). С. 59-68.
3. Первова Г. М. Реализация педагогического проекта по краеведению в начальных классах/Г.М. Первова, Ю. В. Сухова, М. В. Борисова // Воспитание школьников. 2017. № 2. С. 1–12.
4. Толстова Л. В. Проект «Зимний огород в классе» / Л. В. Толстова // Начальная школа – 2011 – № 11 –С. 17–20.
5. Уткина Т. В. Проектная и исследовательская деятельность: сравнительный анализ / Т. В. Уткина, И. С. Бегашева. – Челябинск: ЧИППКРО, 2018. – 60 с.
6. Чердынцева Е. В. Организация проектной деятельности в начальной школе / Е.В. Чердынцева // Ученые записки – 2009 – Т. 1 – Сер. Психология. Педагогика – № 1 (5) – С. 69–73
7. Никифорова Вера Валерьевна, Мамедова Лариса Викторовна Организация проектной деятельности как одно из средств личностного развития младшего школьника // Современное педагогическое образование. 2020. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-proektnoy-deyatelnosti-kak-odno-iz-sredstv-lichnostnogo-razvitiya-mladshego-shkolnika> (дата обращения: 15.08.2025).
8. Первова Галина Михайловна, Гутарин Максим Михайлович Метод проектов в современной начальной школе // Вестник ТГУ. 2019. №183. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-v-sovremennoy-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 14.08.2025).
9. Руководство к своду знаний по управлению проектами (Руководство РМВОК) // Project Management Institute, 2021. - 374 с.

Богачиева Э.М.

старший преподаватель

Кыргызский национальный университет имени Жусупа Баласагына

Сыйдалиева Н.Ж.

старший преподаватель

Кыргызский национальный университет имени Жусупа Баласагына

Турдумабетова Д.К.

старший преподаватель

Кыргызский национальный университет имени Жусупа Баласагына

Bogachieva E.M.

Senior Lecturer

Kyrgyz National University named after Zhusup Balasagyn

Syidalieva N.Zh.

Senior Lecturer

Kyrgyz National University named after Zhusup Balasagyn

Turdumamabetova D.K.

Senior Lecturer

Kyrgyz National University named after Zhusup Balasagyn

СРАВНЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ РУССКОГО И КЫРГЫЗСКОГО ЯЗЫКОВ: КУЛЬТУРНЫЕ ПЕРЕКРЁСТКИ В ЯЗЫКЕ

Аннотация. Фразеологические единицы концентрируют культурную память и задают устойчивые модели образного выражения. Работа посвящена сопоставлению русской и кыргызской фразеологии с целью выявления зон эквивалентности, семантических расхождений и культурных образов, влияющих на выбор переводческих решений. Представлена типология соответствий по трем линиям: полная эквивалентность, частичная со смещением образа и безэквивалентные единицы, требующие функциональной замены или пояснения. Описаны признаки, по которым различаются русские городские и книжные образы и кыргызские мотивации, связанные с природой, кочевой жизнью и предметным миром юрты. В исследовании привлечены словарные и теоретические источники по фразеологии и лингвокультурологии, а также корпус наблюдений, включающий живые примеры. Применены сравнительный и компонентный анализ, изучение употребления в текстах, типологизация переводческих стратегий. В заключении даны выводы для практики перевода и обучения русскому и кыргызскому языкам как неродным, предложены ориентиры для составления учебных материалов по сопоставительной фразеологии. Материал адресован переводчикам, преподавателям и исследователям, работающим на стыке языка и культуры.

Ключевые слова: фразеологизмы, лингвокультурология, эквивалентность, идиоматика, русский язык, кыргызский язык, перевод, семантическая деривация, образность, межкультурное сопоставление.

COMPARISON OF RUSSIAN AND KYRGYZ PHRASEOLOGICAL UNITS: CULTURAL CROSSROADS IN LANGUAGE

Abstract. Phraseological units concentrate cultural memory and set stable models of figurative expression. The work is devoted to the comparison of Russian and Kyrgyz phraseology in order to identify areas of equivalence, semantic differences and cultural images that influence the choice of translation solutions. A typology of correspondences along three lines is presented: full equivalence, partial with image shift and non-equivalent units that require functional replacement or explanation. The features by which Russian urban and book images and Kyrgyz motivations associated with nature, nomadic life and the objective world of the yurt are distinguished are described. The study uses dictionary and theoretical sources on phraseology and linguacultural studies, as well as a corpus of observations, including real-life examples. Comparative and component analysis, study of usage in texts, typology of translation strategies are used. The conclusion provides implications for the practice of translation and teaching Russian and Kyrgyz as non-native languages, and suggests guidelines for compiling teaching materials on comparative phraseology. The material is addressed to translators, teachers, and researchers working at the intersection of language and culture.

Keywords: phraseological units, linguacultural studies, equivalence, idiomatics, Russian language, Kyrgyz language, translation, semantic derivation, imagery, interlingual comparison.

Введение

Фразеология фиксирует коллективный опыт и формирует узнаваемые модели оценки, эмоций и поведения носителей. Сопоставление русских и кыргызских единиц позволяет выявить как общие образные схемы, так и специфические национальные мотивы, задающие различия в смысловых оттенках и в способах их передачи переводом.

Цель исследования — системно описать соответствия и расхождения между фразеологизмами русского и кыргызского языков с опорой на теоретические и словарные источники и задать набор практических ориентиров для перевода и обучения. Задачи:

- 1) определить типы межъязыковых соответствий с примерами и их семантическими параметрами;
- 2) описать культурные образы, лежащие в основе устойчивых выражений, и их влияние на перенос смысла;
- 3) сформулировать рекомендации для переводческой и дидактической практики с учётом выявленных закономерностей.

Новизна — в согласованной типологии соответствий для пары «русский—кыргызский» с точной привязкой к источникам и переводческим приёмам, ориентированной на практическое применение в аудитории и в межъязыковом посредничестве.

Материалы и методы

Теоретико-терминологический фундамент обеспечили словарь О.С. Ахмановой [1] и описательные модели фразеологических единиц у А.В. Кунина [3]. Понятийно-учебную рамку для анализа и классификации дали работы А.В. Бабкина [2]. Линию лингвокультурной интерпретации составили положения Н.А. Савельевой [5]. Кыргызскую фразеологическую базу обеспечили исследования Ч. Мамбетовой [4] и Т. Султаналиева [6], где зафиксированы семантические типы, образные мотивы и примеры живого употребления.

В ходе работы использован сравнительный метод для установления межъязыковых соответствий; компонентный анализ для выявления опорных сем, задающих образную доминанту; лексико-семантический разбор для определения диапазона значений и переносов; анализ употребления в текстах и словарях для проверки устойчивости и стилистической маркированности; приём функциональной замены для оценки переводческих решений в случаях безэквивалентности.

Результаты

Сопоставительный разбор корпуса показал преобладание частичных соответствий над полными; безэквивалентные случаи составляют меньшую долю, но задают наибольшую переводческую нагрузку из-за связанности образа с этнографическими реалиями и ритуальными практиками [1-3]. Выводы опираются на словарные фиксации, описания семантической связанности и наблюдения за употреблением в текстах русской и кыргызской речевой традиции [4-6].

Полная эквивалентность подтверждена для пар с совпадающей образной схемой и прагматикой. Русское «как рыба в воде» соотнесено с кыргызским «сууда сүзгөн балыктай»: в обеих формулах доминирует мотив естественности и уверенности; структура сравнительной модели одинакова, что позволяет сохранять образ без утраты регистра [3; 6]. Пара «не покладая рук» — «колун албай иштөө» маркирует интенсивный труд через устойчивый параметр непрерывности действия; в кыргызской единице используется предикативная конструкция с отрицанием, создающая эффект тотальности усилий [2; 4]. Соответствие «кровь с молоком» — «суттуу кан» выдерживает семантику физического здоровья и румяности; фиксации в национальных описаниях подтверждают устойчивость оценки и типовой образ телесной полноты [3; 6].

Частичная эквивалентность выявлена в случаях совпадения оценки при смещении образной опоры, интенсивности или динамики. Русское «на седьмом небе» передаёт пик радости через вертикальную локализацию состояния, тогда как «асманда учуп жүргөндөй» строит эффект эйфории на движении полёта; функциональный инвариант удерживается, но образный каркас различается, что требует контроля за жанром и регистром при переводе [2; 5]. Русское «точить ляды» и кыргызское «ооз кесирип сүйлөө» сходятся в оценке бесплодного разговора, хотя источники образности различны: в русском — игра, в кыргызском — речевой изъясн; стилистическая маркировка, сниженная в обеих системах, что облегчает перенос без гиперонимизации [3; 4]. Для «ни зги не видно» сопоставление с «карангы түн, көз тек көрүнбөйт» показывает равную степень абсолютной темноты, но русский вариант компактен и идиоматичен, кыргызская передача опирается на развёрнутую описательную формулу; при художественном переводе оправдана образная компрессия с сохранением эффекта тотальной невидимости [2; 6].

Безэквивалентные единицы формируют третий слой и связаны с локальными культурными кодами. «Баш байлоо» (вступление в брак) и «окол тосуу» из обрядовой практики не находят устойчивых русских коррелятов; функциональная замена с кратким пояснением устраняет лакуну и не разрушает этнографическую окраску [4; 6]. В обратном направлении русское «дать зелёный свет» чаще передаётся нейтральным «жол ачуу», где образ светофора исчезает; корпус наблюдений показывает, что сохранение фразеологической экспрессии требует либо образной замены с близким динамическим эффектом, либо введения краткой сносочной ремарки в научно-популярном и учебном жанрах [3; 5].

Культурная картография образов выявила устойчивые центры притяжения. Кыргызская идиоматика опирается на мир кочевой мобильности, коневодство и зоомифологию: «аты чыккан» кодирует известность через символ лошади; «жолборстун жүрөгү бар» повышает оценку смелости до эталона хищника; оба мотива системно описаны в национальных исследованиях и выдерживают перенос в обучении при условии короткого культурологического комментария [4-6]. Русская традиция чаще задействует книжно-фольклорные и христианские символы: «нести свой крест», «за тридевять земель», «как белка в колесе»; словари и учебные пособия фиксируют устойчивые регистровые параметры и типовые жанры употребления — публицистика, художественная проза, разговорная речь [2; 3].

Структурные типы распределяются неравномерно. В русском материале преобладают предикативные словосочетания с глаголом действия и компаративные модели с союзом «как»;

продуктивны конструкции с субстантивным ядром и оценочным компонентом («кровь с молоком») [1; 2]. В кыргызском материале заметна частотность сравнительных моделей с формантом -дай/-дей («сууда сүзгөн балыктай»), предикативных формул с отрицанием для выражения тотальности («колун албай иштөө»), а также лексем с высокой культурной нагрузкой, которые задают образную доминанту (лошадь, барс, юрта) [4; 6]. Агглютинативная морфология способствует точной градуации интенсивности и создаёт ритмическую опору, удобную для образования параллельных конструкций в стихотворной речи; при сопоставлении учитывалась сегментация морфем и её вклад в экспрессивность [1; 6].

Регистровая стратификация показала стабильные зоны употребления. Русские единицы с библейской и фольклорной мотивацией сохраняют плавучесть между книжной и разговорной речью, при этом отдельные формулы («делить шкуру неубитого медведя») тяготеют к художественной прозе и публицистике [2; 3]. Кыргызские ритуальные и этнореалийные формулы требуют пояснения в учебных текстах и научно-популярных публикациях на русском языке, иначе наблюдается снижение понимания образа и смещение оценки к нейтральной описательности [4; 5]. Для двуязычной аудитории оптимальным признан приём краткой примечательной ремарки при сохранении идиоматичности в основном тексте, что подтверждается учебно-методическими рекомендациями [2; 5].

Наблюдения за переводческими решениями выявили три продуктивные линии. Сохранение исходного образа уместно при наличии культурно узнаваемого мотива в языке перевода («рыба в воде» ↔ «сууда сүзгөн балыктай»). Образная замена оправдана при несовпадении предметной базы при сохранении функции оценки или эмоции («на седьмом небе» ↔ «асманда учуп жүргөндөй»). Нейтрализация с добавлением ремарки применялась в случаях этнографической связанности («баш байлоо», «окол тосуу»), где прямая калька нарушает норму и снижает читабельность [3; 5; 6]. Ошибочные кальки ведут к утрате регистра или к семантическому сдвигу, примером служит дословная передача русской формулы «дело в шляпе», где кыргызский читатель считывает бытовой предмет без переносного плана; функциональная перефраз «бүткөн иш» восстанавливает результат действия, но убирает образную игру, что допустимо в официально-деловом регистре и нежелательно в художественной прозе [2; 5].

Тематические поля «труд», «смелость», «повседневное общение» показали высокую плотность сопоставимых единиц, что облегчает построение двуязычных учебных блоков. Для «труда» сохранилась шкала интенсивности от нейтрального описания к гиперболизированной непрерывности («не покладая рук» ↔ «колун албай иштөө»); для «смелости» фигура хищника в кыргызской традиции и демонический персонаж в русской («не боится ни черта») создают разные источники усиления оценки; для «повседневного общения» разговорные формулы с иронической окраской устойчиво переносятся при условии подбора эквивалентной сниженности лексики.

Обсуждение

Сопоставление показало, что совпадение значений вовсе не гарантирует совпадение образов. При переводе значим не только семантический инвариант, но и регистр, частотность, жанровая привычность. Пара «дело в шляпе» — «бүткөн иш» иллюстрирует утрату образа при сохранении результата действия; решение уместно в нейтральной деловой речи, но обедняет выразительность в художественном тексте. Для «башы айланyp калды» оправдана передача через «ошеломлён» или «голова пошла кругом», если требуется удержать эмоциональный всплеск и динамику состояния; такая корреляция между функцией и образом согласуется с приоритетами функционального соответствия в словарной традиции [3] и с лингвокультурной установкой на соотнесение образа с кодами адресата [6].

Разброс регистровых параметров задаёт различную допустимость калькирования. Русские формулы с книжно-фольклорной мотивацией сохраняют плавучесть между разговорной и литературной

речью, но при переносе на кыргызский материал требуется выбор между образной заменой и нейтрализацией, чтобы не выходить за пределы нормального стилистического диапазона [5; 6]. Кыргызские этнореалийные единицы при входе в русскоязычный дискурс предрасположены к краткой пояснительной ремарке, поскольку прямой перенос без комментария снижает понятность образной опоры и смещает оценку к описательности [2; 4; 6].

Структурная организация сопоставляемых единиц влияет на выбор стратегии. Агглютинативные формулы кыргызского языка обеспечивают тонкую градуацию интенсивности и создают ритмическую опору за счёт словообразовательных формантов; при переводе на русский язык такая детализация нередко требует компрессии, иначе повышается риск избыточной перифразы. Аналитические модели русского языка, напротив, допускают компактные компаративы типа «как рыба в воде», что облегчает точный перенос в кыргызский при условии сохранения сравнения как конструкции [1; 4; 5].

Семантические инварианты, поддержанные культурными мотивами, выстраивают предсказуемые зоны эквивалентности. Мотив естественной среды («как рыба в воде» ↔ «сууда сүзгөн балыктай») устойчив к межъязыковому переносу, поскольку опирается на универсальный опыт, тогда как обрядовые и хозяйственные мотивы требуют локальной адаптации. В случае «баш байлоо» функциональная замена с кратким пояснением удерживает и прагматику, и национальную окраску; при попытке подстановки русской «жениться» теряется символическая связка образа с социальным ритуалом [2; 4; 6].

Переводческие ошибки чаще связаны не с выбором лексической пары, а с нарушением соотношения образа и регистра. Калькирование русских разговорных формул в официально-деловой кыргызский дискурс ведёт к эффекту стилистического диссонанса; обратное движение — перенос ритуально маркированной кыргызской единицы в русскую публицистику без пояснения — снижает читаемость и меняет интерпретацию коммуникативного намерения. Словарные решения, задающие пометы по сфере употребления и степени сниженности, снижают риск такого рассогласования [3; 5].

Дидактическая практика выигрывает от двуязычных «микрополей», где параллельно предъявляются эквивалентные и частично эквивалентные формулы с минимальным культурологическим комментарием. Тематические узлы «труд», «смелость», «повседневное общение» позволяют выстраивать серийные упражнения на распознавание образной опоры, контроль регистра и выбор стратегии переноса. Подход сочетается с лингвокультурным принципом объяснения образа через культурный код адресата и подтверждён описаниями кыргызской фразеологии и учебно-методическими наработками по русской идиоматике.

Корпусные наблюдения подсказывают целесообразность трёх ходов: сохранение образа при культурной узнаваемости мотива, образная замена при несовпадении предметной базы при сохранении функции, нейтрализация с ремаркой в случаях этнографической связанности. Выбор опоры диктуется жанром, регистром и частотным профилем единицы, что согласуется как с терминологической рамкой описания фразеологизма, так и с типологией связанной семантики.

Заключение

Сформирована типология соответствий для пары «русский—кыргызский» с распределением на полные, частичные и безэквивалентные единицы, подтверждённая словарями и исследованиями. Выявлены культурные мотивы, влияющие на образную опору и переводческие решения, что позволило предложить три рабочих стратегии переноса смысла с учётом жанра и регистра. Для дидактики предложена модель двуязычных тематических блоков с краткими комментариями по образу и употреблению, пригодная для курсов по русскому и кыргызскому языкам как неродным.

Литература:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. — М.: Советская энциклопедия, 1966. — 608 с.
2. Бабкин А. В. Фразеология: учеб. пособие. — СПб.: Лань, 2019.
3. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. — М.: Русский язык, 1984. — 944 с.
4. Мамбетова Ч. Кыргыз тилиндеги фразеологизмдердин лексика-семантикалык өзгөчөлүктөрү. — Бишкек: [б. и.], 2002.
5. Савельева Н. А. Лингвокультурный аспект в сопоставительном изучении фразеологизмов. — Казань: [б. и.], 2015.
6. Султаналиев Т. Кыргыз тилинин фразеологиясы. — Бишкек: Турар, 2010.

Дуплей М.И.

старший преподаватель

кафедра информационных технологий

АНО «Институт международных экономических связей»

e-mail: maksimqwe42@mail.ru

Dupley M.I.

Senior Lecturer

Department of Information Technology

Institute of International Economic Relations

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЕКТА И ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлен системный анализ влияния современных инновационных технологий на качество высшего образования.

На основе обзора эмпирических исследований и практических кейсов выявлены инструменты (искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность, адаптивные платформы), способствующие персонализации обучения, ускорению формирования профессиональных умений и повышению вовлечённости студентов.

Отмечено, что устойчивый образовательный эффект достигается при условии корректной методической интеграции технологий, подготовки преподавателей и продуманной политики работы с данными.

Даны практические рекомендации по этапам пилотного внедрения и критериям оценки эффективности.

Ключевые слова: искусственный интеллект, адаптивное обучение, цифровые образовательный платформы, MOOC, LMS, learning analytics, высшее образование, оценка эффективности, виртуальная реальность.

USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND DIGITAL PLATFORMS TO IMPROVE THE EFFECTIVENESS OF UNIVERSITY EDUCATION

Abstract. This paper provides a systematic analysis of how contemporary innovative technologies affect the quality of higher education.

Drawing on empirical studies and practical cases, it identifies tools — including artificial intelligence, virtual and augmented reality, and adaptive learning platforms — that enable personalized instruction, faster acquisition of professional skills, and greater student engagement.

The study emphasizes that measurable educational gains require thoughtful pedagogical integration, instructor training, and robust data governance. Practical recommendations for pilot implementation stages and effectiveness metrics are outlined.

Keywords: artificial intelligence; adaptive learning; digital educational platforms; virtual reality; learning analytics; higher education.

Введение

Современное высшее образование сталкивается с вызовами быстрого технологического прогресса, глобализации и растущих требований к компетенциям выпускников.

В этих условиях особое значение приобретает внедрение инновационных цифровых технологий, включая искусственный интеллект (ИИ), виртуальную и дополненную реальность (VR/AR), а также адаптивные образовательные платформы. Эти инструменты способны обеспечить персонализированное обучение, ускорить формирование профессиональных навыков, повысить мотивацию и вовлечённость студентов, а также оптимизировать процесс оценки знаний.

Актуальность темы определяется несколькими ключевыми факторами:

Во-первых, традиционные методы преподавания в вузах часто не учитывают индивидуальные особенности студентов, что снижает эффективность обучения и затрудняет развитие критического мышления.

Во-вторых, стремительное расширение онлайн-курсов, платформ MOOC и LMS создаёт новые возможности, но одновременно требует разработки методик их эффективного внедрения и оценки результатов.

В-третьих, подготовка преподавателей к использованию цифровых технологий является критическим фактором успешной интеграции инноваций в образовательный процесс.

Целью настоящего исследования является системный анализ применения искусственного интеллекта и цифровых платформ в высшем образовании с целью повышения эффективности обучения, а также разработка рекомендаций для их внедрения и оценки воздействия на учебные результаты.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Проанализировать современные исследования и практические кейсы применения ИИ и цифровых образовательных платформ в вузах.
2. Выявить ключевые инструменты и технологии, способствующие персонализации обучения и повышению вовлеченности студентов.
3. Оценить влияние технологий на успеваемость и развитие профессиональных компетенций студентов.
4. Разработать рекомендации по пилотному внедрению и критериям оценки эффективности цифровых инструментов в образовательном процессе.

Объектом исследования являются современные цифровые технологии, применяемые в высшем образовании, а предметом — их влияние на эффективность учебного процесса, мотивацию и развитие компетенций студентов.

Гипотеза исследования заключается в том, что интеграция ИИ и цифровых платформ в образовательный процесс при условии корректной методической поддержки преподавателей и продуманной организационной структуры способствует повышению эффективности обучения, активному вовлечению студентов и ускоренному формированию профессиональных навыков.

Обзор литературы

Современные исследования в области высшего образования выделяют несколько ключевых направлений применения цифровых технологий и искусственного интеллекта для повышения эффективности обучения.

1. Интеллектуальные тьюторские системы и адаптивные платформы

Интеллектуальные тьюторские системы (Intelligent Tutoring Systems, ITS) и адаптивные платформы являются инструментами персонализации обучения. Они способны отслеживать прогресс студентов, подстраивать задания под уровень знаний и обеспечивать мгновенную обратную связь.

По данным исследований, использование ITS повышает успеваемость в точных и технических дисциплинах, а также стимулирует активное участие студентов в учебном процессе (Artificial intelligence in education: A systematic literature review, ScienceDirect, 2024).

2. Массовые открытые онлайн-курсы (МООС)

МООС предоставляют широкую доступность образовательных ресурсов и позволяют привлекать студентов из разных регионов и стран.

Исследования показывают, что успешное освоение курсов МООС во многом зависит от фасилитации преподавателей, интерактивного контента и системы поддержки учащихся.

Однако высокий процент незавершенных курсов указывает на необходимость внедрения адаптивных методов и педагогического сопровождения (Coursera Impact Report, 2021).

3. Платформы управления обучением (LMS) и интерактивные модули

LMS (Learning Management Systems) и интерактивные образовательные модули (H5P, виртуальные лаборатории) позволяют организовывать структурированный и интерактивный учебный процесс.

Исследования подтверждают, что использование интерактивного контента способствует повышению вовлеченности студентов и улучшению усвоения практических навыков, особенно в инженерных и технических дисциплинах (H5P interactive content effectiveness, PMC, 2023).

4. Learning analytics

Learning analytics — это аналитические инструменты, позволяющие собирать данные о поведении студентов, вовлеченности и результатах обучения.

Эти данные дают возможность раннего выявления студентов, испытывающих трудности, и организации таргетированных интервенций.

Успешное применение learning analytics требует прозрачности алгоритмов, корректной интерпретации данных и соблюдения этических норм (US Department of Education, 2023).

5. Виртуальная и дополненная реальность (VR/AR)

Технологии VR и AR предоставляют новые возможности для иммерсивного обучения, моделирования сложных процессов и проведения лабораторных практикумов.

Исследования показывают, что такие технологии способствуют повышению мотивации студентов, улучшению понимания сложных концепций и формированию профессиональных компетенций (A meta systematic review of artificial intelligence in higher education, 2023).

6. Проблемы и ограничения

Несмотря на явные преимущества, внедрение инновационных технологий сталкивается с рядом проблем: недостаточная подготовка преподавателей, высокие затраты на разработку контента, ограниченный доступ к оборудованию, а также необходимость соблюдения норм безопасности и конфиденциальности данных.

Многие исследования также указывают на методологические ограничения: небольшие выборки, отсутствие контроля конфаундеров и краткосрочные исследования (UNESCO, 2023; OECD Digital Education Outlook, 2023).

Анализ современной литературы показывает, что интеграция ИИ и цифровых платформ может существенно повысить эффективность обучения в вузе при условии:

- продуманного педагогического дизайна;
- подготовки и повышения квалификации преподавателей;
- прозрачной политики работы с данными;
- поэтапного внедрения с последующей оценкой эффективности.

Методология исследования

Исследование выполнено методом системного литературного обзора и синтеза практических кейсов, что позволяет оценить текущее состояние внедрения инновационных технологий в высшем образовании и определить ключевые факторы их эффективности.

1. Тип исследования

Данное исследование является обзорным и аналитическим. Основной целью было выявление закономерностей, преимуществ и ограничений применения искусственного интеллекта, цифровых образовательных платформ и интерактивных технологий в учебном процессе вузов.

2. Методы сбора данных

Для анализа использовались следующие методы:

Сбор и систематизация научной литературы — рецензируемые статьи, мета-анализы, отчеты международных организаций (UNESCO, OECD, US Department of Education), публикации в Scopus и Web of Science;

Анализ практических кейсов — внедрение MOOC, LMS, ITS и интерактивных платформ в российских и зарубежных вузах;

Критерии отбора источников — актуальность (2018–2025 гг.), рецензируемость, релевантность теме, достоверность данных;

Сбор вторичных данных — статистические отчеты, аналитические обзоры платформ и результаты экспериментальных внедрений.

3. Методы анализа данных

Для обработки информации применялись следующие подходы:

Сравнительный анализ — сопоставление результатов разных исследований и практических внедрений;

Классификация технологий — систематизация инструментов по типам: ITS, LMS, MOOC, VR/AR;

Синтез данных — выявление общих тенденций, преимуществ и ограничений, определение факторов успешной интеграции;

Качественный анализ — описание педагогического дизайна, организационных условий и этических аспектов применения технологий.

4. Критерии оценки эффективности

Для оценки влияния цифровых технологий на образовательный процесс использовались следующие показатели:

Успеваемость студентов — средний балл, доля неудовлетворительных оценок;

Вовлеченность — активность в LMS, участие в интерактивных заданиях, посещаемость виртуальных курсов;

Retention и completion — доля студентов, завершивших курсы и сохранивших высокий уровень освоения материалов;

Развитие профессиональных компетенций — формирование навыков, необходимых для будущей профессии, измеряемое через pre/post тесты и практические задания.

5. Этапы пилотного внедрения (для практической части)

Подготовительный этап — выбор дисциплин, определение целей и показателей успеха, подготовка преподавателей;

Этап внедрения — интеграция адаптивных модулей, использование интерактивного контента, поддержка студентов;

Оценка результатов — pre/post тестирование, анализ данных LMS, опросы и интервью студентов;

Итерация и корректировка — адаптация контента, алгоритмов и методик на основе полученных данных.

Результаты исследования

Анализ литературы и практических кейсов показал, что внедрение инновационных технологий в образовательный процесс в вузах оказывает значительное положительное влияние на эффективность обучения.

1. Влияние интеллектуальных тьюторских систем (ITS) и адаптивных платформ

Интеллектуальные тьюторские системы позволяют адаптировать учебные материалы под индивидуальный уровень знаний студента, предоставляют мгновенную обратную связь и помогают выявлять слабые места в освоении дисциплины.

Согласно исследованиям, использование ITS приводит к повышению успеваемости в точных и технических дисциплинах на 15–25% по сравнению с традиционными методами обучения (Artificial intelligence in education, ScienceDirect, 2024).

2. Массовые онлайн-курсы (МООС)

МООС расширяют доступ к образовательным ресурсам и позволяют привлекать студентов из разных регионов и стран.

Успешность освоения таких курсов во многом зависит от поддержки преподавателей, интерактивного контента и системы обратной связи.

Практика показывает, что внедрение элементов адаптивного обучения в МООС повышает долю студентов, завершивших курс, с 20–30% до 50–60% (Coursera Impact Report, 2021).

3. Платформы LMS и интерактивные модули

Интерактивные модули в LMS (H5P, виртуальные лаборатории) способствуют активному вовлечению студентов, формированию практических навыков и развитию критического мышления.

Анализ кейсов российских и зарубежных университетов показал, что использование интерактивных заданий повышает мотивацию студентов, увеличивает среднее время выполнения практических заданий на 30% и улучшает качество итоговых работ.

4. Learning analytics

Использование аналитических инструментов LMS позволяет преподавателям отслеживать прогресс студентов, вовлеченность и выявлять зоны риска.

Learning analytics помогает вовремя предоставлять дополнительную поддержку, что снижает количество неудовлетворительных оценок и повышает retention.

Эффективность этой технологии особенно заметна при сочетании с адаптивными платформами и персонализированными рекомендациями.

5. Виртуальная и дополненная реальность (VR/AR)

Технологии VR и AR создают иммерсивную среду для обучения, что способствует лучшему пониманию сложных концепций, моделированию реальных процессов и формированию практических компетенций.

Исследования показывают, что студенты, использующие VR/AR, демонстрируют более высокий уровень вовлеченности и усвоения материала по сравнению с традиционными методами на 20–35% (A meta systematic review of artificial intelligence in higher education, 2023).

6. Сводные выводы по результатам

Систематический анализ литературы и кейсов показывает, что:

- Интеграция ИИ и цифровых платформ повышает успеваемость и вовлеченность студентов;

- Педагогический дизайн и подготовка преподавателей определяют эффективность внедрения;
- Совокупность ITS, LMS, MOOC и VR/AR создаёт синергетический эффект, усиливая образовательные результаты;
- Learning analytics обеспечивает мониторинг и оперативное вмешательство, повышая retention и completion;
- Успешная интеграция требует поэтапного внедрения, оценки эффективности и корректировки подходов на основе данных.

Обсуждение

Результаты исследования подтверждают, что интеграция искусственного интеллекта и цифровых платформ в образовательный процесс способна существенно повысить эффективность обучения в вузах.

Основные выводы, вытекающие из анализа литературы и практических кейсов, можно систематизировать следующим образом:

1. Персонализация обучения

Использование ITS и адаптивных платформ позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов, корректировать сложность заданий и формировать индивидуальные траектории обучения.

2. Синергия технологий

Комбинация различных инструментов — LMS, MOOC, VR/AR, ITS и learning analytics — создаёт синергетический эффект.

Взаимодействие технологий усиливает образовательный эффект: интерактивные задания повышают вовлеченность, а аналитика позволяет оперативно корректировать обучение.

3. Роль педагогического дизайна

Эффективность технологий определяется не только самим инструментом, но и качеством педагогической разработки курса. Простое внедрение онлайн-материалов без методического сопровождения не обеспечивает значимого улучшения образовательных результатов.

4. Этические и организационные аспекты

Применение ИИ и learning analytics требует соблюдения этических норм, защиты конфиденциальности данных и прозрачности алгоритмов.

Кроме того, подготовка преподавателей к использованию новых технологий является ключевым фактором успешной интеграции.

5. Ограничения и возможности дальнейших исследований

Существующие исследования часто ограничены короткими временными рамками, небольшими выборками или узкими дисциплинарными фокусами.

Для получения более объективной картины необходимо проведение долгосрочных исследований с контролем факторов и сравнением разных моделей интеграции технологий.

Выводы

1. Интеграция искусственного интеллекта и цифровых образовательных платформ способствует повышению эффективности обучения за счёт:

- персонализации учебного процесса;
- повышения вовлеченности студентов;
- ускоренного формирования профессиональных компетенций;
- улучшения мониторинга и оценки успеваемости через learning analytics.

2. Эффективность внедрения технологий напрямую зависит от качества педагогического дизайна и подготовки преподавателей. Простое перенесение материалов в цифровую среду без методической проработки не обеспечивает значимого улучшения результатов.

3. Совокупное использование ITS, LMS, MOOC и VR/AR создаёт синергетический эффект, усиливающий образовательные результаты, особенно в технических и точных дисциплинах.

4. Этические и организационные аспекты являются критическими: необходимо обеспечивать защиту данных студентов, прозрачность алгоритмов и равный доступ к образовательным ресурсам.

Практические рекомендации:

1. Пилотное внедрение
 - Начинать с 1–3 дисциплин, включающих как теоретический, так и практический материал;
 - Определить метрики успеха (успеваемость, вовлеченность, retention, completion).
2. Подготовка преподавателей
 - Разрабатывать совместно с преподавателями адаптивный контент и интерактивные задания.
3. Использование Learning Analytics
 - Настроить систему мониторинга прогресса студентов и вовлеченности;
 - Проводить анализ данных для своевременного вмешательства и поддержки слабых студентов.
4. Этическая и организационная поддержка
 - Обеспечить конфиденциальность данных и прозрачность алгоритмов;
5. Итеративный подход
 - После пилотного внедрения собирать данные, анализировать эффективность и корректировать контент, методики и алгоритмы;
 - Расширять использование технологий на другие дисциплины и факультеты постепенно, на основе полученных результатов.

Ограничения исследования:

- Большинство исследований ограничены короткими временными рамками и небольшими выборками;
- Долгосрочные эффекты внедрения технологий на разные дисциплины и гуманитарные направления пока недостаточно изучены;
- Необходимы дальнейшие эмпирические исследования для уточнения оптимальных моделей интеграции ИИ и цифровых платформ.

Заключение

Интеграция инновационных технологий в образовательный процесс вузов имеет значительный потенциал для повышения качества обучения.

Успешное внедрение требует комплексного подхода: сочетания методической разработки, подготовки преподавателей, анализа данных и этического управления образовательной средой.

Систематическое применение этих принципов позволит вузам эффективно использовать ИИ и цифровые платформы для формирования высококвалифицированных специалистов, готовых к современным профессиональным вызовам.

Литература:

1. Artificial intelligence in education: A systematic literature review [Электронный ресурс] // Knowledge-Based Systems. – 2024. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0957417424010339> (дата обращения: 20.05.2025).
2. A systematic review of artificial intelligence applications in education [Электронный ресурс] // International Journal of Educational Research Open. – 2025. – Vol. 7. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S277266222500027X> (дата обращения: 20.05.2025).
3. A meta systematic review of artificial intelligence in higher education [Электронный ресурс] / K. F. Hew [et al.] // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2023. – Vol. 20, № 21. – URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-023-00436-z> (дата обращения: 20.05.2025).
4. Systematic Review of Artificial Intelligence in Education [Электронный ресурс] / M. A. Almaiah [et al.] // Digital Education. – 2023. – Vol. 9, № 8. – URL: <https://www.mdpi.com/2414-4088/9/8/84> (дата обращения: 20.05.2025).
5. A Meta-Analysis of the Effectiveness of Intelligent Tutoring Systems on College Students' Academic Learning [Электронный ресурс] / B. J. Steenbergen-Hu, H. Cooper // ResearchGate. – 2014. – URL: https://www.researchgate.net/publication/263918046_Meta-Analysis_of_the_Effectiveness_of_Intelligent_Tutoring_Systems_on_College_Students%27_Academic_Learning (дата обращения: 20.05.2025).
6. Effectiveness of Intelligent Tutoring Systems: A Meta-Analytic Review [Электронный ресурс] / V. A. W. M. M. Aleven [et al.] // Review of Educational Research. – 2016. – Vol. 86, № 1. – P. 42–78. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654315581420> (дата обращения: 20.05.2025).
7. Бабушкина, С. А. Инновационные технологии в образовании: от теории к практике / С. А. Бабушкина. – Москва: Просвещение, 2020. – 254 с.
8. Герасимова, Н. В. Цифровая грамотность и ее роль в современном образовании / Н. В. Герасимова // Современные образовательные технологии. – 2019. – Т. 5, № 2. – С. 45–58.
9. Зимняя, И. А. Инновационные подходы к обучению: от традиционных методов к цифровым технологиям / И. А. Зимняя. – Санкт-Петербург: Речь, 2021. – 198 с.
10. Петров, А. С. Искусственный интеллект в образовании: как технологии меняют обучение / А. С. Петров. – Москва: Наука, 2019. – 312 с.
11. Сидорова, Е. Н. Интерактивные технологии в обучении: от теории к практике / Е. Н. Сидорова // Современные образовательные технологии. – 2020. – Т. 6, № 3. – С. 56–67.
12. Шевченко, Л. В. Персонализация обучения с использованием адаптивных технологий / Л. В. Шевченко // Образование и цифровая экономика. – 2023. – Т. 1, № 1. – С. 15–25.

Иванова У.Ю.

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС»

Ivanova U.Yu.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department
of Foreign Languages and Communication Technologies
MISIS Scientific Research Technological University

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования речевых навыков, в частности, навыка аудирования, в контексте иноязычного образования. Основное внимание уделяется принципам обучения, описанным Е.И. Пассовым, которые делятся на три уровня: общедидактические, общеметодические и частнометодические. Обсуждаются ключевые элементы компетентностного подхода, который является актуальным в сфере высшего образования, где важна подготовка специалистов, способных эффективно функционировать в профессиональной среде. Автор отмечает, что принципы обучения, такие как научность, активность и индивидуализация, становятся основой для реализации компетенций, необходимых для жизнедеятельности в современных условиях. Таким образом, основная мысль статьи заключается в том, что для успешного формирования речевых навыков, включая аудирование, необходимо ориентироваться на современные образовательные стандарты и принципы, отвечающие требованиям времени, которые включают как традиционные, так и инновационные методы обучения.

Ключевые слова: аудирование, речевые навыки, принципы обучения.

FEATURES OF LISTENING LEARNING AT THE PRESENT STAGE

Abstract. The article examines the process of forming speech skills, in particular, listening skills, in the context of foreign language education. The main attention is paid to the principles of teaching described by E.I. Passov, which are divided into three levels: general didactic, general methodological and particular methodological. The key elements of the competence approach are discussed, which is relevant in the field of higher education, where it is important to train specialists who are able to function effectively in a professional environment. The author notes that the principles of learning, such as science, activity and individualization, become the basis for the realization of competencies necessary for life in modern conditions. Thus, the main idea of the article is that for the successful formation of speech skills, including listening, it is necessary to focus on modern educational standards and principles that meet the requirements of the time, which include both traditional and innovative teaching methods.

Keywords: listening, speech skills, principles of learning.

Формирование того или иного речевого навыка, в том числе аудирования, не происходит обособленно, а является одним из элементов содержания иноязычного образования. Любое обучение строится на базе принципов, так называемых «законов», которые Е.И. Пассов представляет в виде

трехуровневой иерархии общедидактических, общеметодических и частнометодических принципов [1, с. 43]. Так, в общедидактических принципах закладываются основополагающие правила организации образовательного процесса, необходимые для соблюдения вне зависимости от преподаваемой дисциплины: будь то гуманитарные, математические или естественные науки. Общеметодические принципы разрабатываются под отдельно взятую дисциплину, в данном случае иностранный язык. Частнометодические принципы определяют подход к решению той или иной педагогической задачи в рамках одного учебного предмета. К ним относятся, например, принципы обучения различным видам речевой деятельности [1, с. 43–44].

Нельзя назвать вечных, универсальных принципов. Принципы обучения формулируются исходя из целей образования как социального института, которые, в свою очередь, диктуются запросами общества на определенном этапе его развития. Из истории отечественной методики преподавания известно, что до середины XX века в России отсутствовала потребность в специалистах, способных осуществлять коммуникацию на иностранном языке – во многом в связи с весьма ограниченными контактами с представителями иных культур. В образовательных организациях упор делался преимущественно на заучивание грамматических правил, формирование навыков чтения и пословного перевода, что позволяло бы понимать смысл письменных научных трудов и художественных произведений зарубежных авторов. Эти принципы составляют основу грамматико-переводного метода обучения [2, с. 32].

Однако, как подчеркивает Н.Д. Гальскова, с развитием дипломатических и экономических отношений с другими странами возросла необходимость в поддержании диалога с иностранными партнёрами, а значит и в квалифицированных специалистах, владеющих навыками устной и письменной речи. На смену переводным пришли новые, революционные методы обучения, ставящие в основу формирование у обучающихся коммуникативной компетенции [3, с. 91]. Коммуникативная компетенция подразумевает способность индивида поддерживать общение в устном и письменном виде на изучаемом языке с учетом языковых норм и социокультурного контекста [4, с. 153]. В своей работе М.Н. Ветчинова и В.А. Петрова доказывают, что, по мнению большинства отечественных методистов, именно коммуникативная компетенция считается целью современного иноязычного образования [4, с. 151–152].

Подтверждение этой идеи можно найти в *CEFR*, где также указано, что условием эффективного взаимодействия в обществе является коммуникативная компетентность индивида. По *CEFR*, коммуникативная компетенция подразделяется на лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую. Важно не только владеть языковыми средствами, но и уметь правильно их отбирать в зависимости от контекста для построения последовательных, логичных высказываний [5, с. 129–137].

По мнению Н.Д. Гальсковой и С.Н. Татарницевой, коммуникативный и компетентностный подходы являются наиболее актуальными в современном образовательном пространстве. Эти подходы в большей степени способствуют формированию коммуникативной компетенции у обучающихся и отвечают целям современного образования [3, с. 58; 13, с. 11].

Стоит отметить, что «коммуникативным» изначально назывался именно метод преподавания иностранных языков. И хотя понятия «метод» и «подход» нередко трактуются как тождественные, это является ошибочным вариантом их употребления. Методический подход является более обширным понятием, И.Л. Бим описывает его как «общую исходную концептуальную позицию» [6, с. 38], на базе которой разрабатываются остальные методические положения, в том числе и методы обучения. В свою очередь, метод обучения предлагает конкретный способ, «систему целенаправленных действий» по достижению определенных целей преподавания и обучения [6, с. 32]. В рамках одного подхода могут реализовываться несколько различных методов, если их принципы не противоречат друг другу.

По словам Е.И. Пассова, автора коммуникативного метода, коммуникативная модель обучения в первую очередь основана именно на частнометодических принципах и представляет из себя метод, иными словами – средство обучения иноязычному говорению как самостоятельному виду речевой деятельности [1, с. 6].

Тем не менее, сегодня коммуникативное обучение воспринимается как полноценный подход к преподаванию иностранных языков, который также определяет некоторые общеметодические принципы иноязычного образования. К ним относятся: коммуникативная и личностно-ориентированная направленность, сознательность, учет родного языка, взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности, дифференцированный подход к обучению каждому виду речевой деятельности, ситуативность, новизна, функциональность [3, с. 86; 13, с. 45].

В рамках коммуникативного подхода студенты учатся самостоятельно использовать иностранный язык в устной или письменной речи. С этой целью весь учебный процесс выстраивается вокруг организации общения на изучаемом языке и решения разнообразных коммуникативных задач. При этом задания должны отражать актуальные темы, ситуации, сферы, условия и формы взаимодействия, имеющие место в жизни обучающихся.

Компетентностный подход стал доминирующим в сфере высшего образования. В его основе лежит понятие «компетенция», обозначающее сумму знаний, умений и навыков, которой должен овладеть студент в ходе своего обучения [7, с. 29]. По М.Н. Ветчиновой и В.А. Петровой, компетентностный подход отличается практико-ориентированным характером. В первую очередь, в рамках компетентностного подхода студента наделяют компетенциями, необходимыми для осуществления профессиональной деятельности. Кроме этого, большое значение придается личностному развитию индивида. Современное общество заинтересовано в гибких личностях, способных подстраиваться под условия меняющегося мира и осуществлять творческую, мыслительную и преобразовательную деятельность [4, с. 146–149].

Эти принципы находят отражение в действующих на территории Российской Федерации федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО). На примере ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика от 12 августа 2020 года можно увидеть, что к концу обучения по выбранной программе подготовки у студентов должен быть сформирован определенный перечень универсальных (УК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК) [8, с. 5–6]. В частности, ОПК-4 подразумевает способность выпускника «осуществлять межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения». Данная формулировка отражает суть коммуникативной компетенции [8, с. 6].

С учетом вышеизложенного можно сделать вывод об актуальных для современной образовательной системы принципах обучения иностранному языку. Данные принципы описываются в работах С.Е. Зайцевой и Е.Н. Щавелевой, С.Н. Татаринцевой, Н.Д. Гальсковой.

В первую очередь, это общедидактические принципы научности, активности, сознательности, наглядности, доступности, посильности, прочности, индивидуализации, воспитывающего обучения, связи теории и практики, систематичности [9, с. 16–18; 13, с. 66–70]. В контексте компетентностного подхода не менее важными являются принципы направленности на формирование предметных и метапредметных компетенций, опоры на профессиональный и жизненный опыт, активизации продуктивной деятельности и форм самооценки [3, с. 86].

К общеметодическим причисляют принцип коммуникативной направленности, дифференциации и интеграции, учета родного языка, ситуативно-тематической организации материала, взаимосвязанности, коммуникативной достаточности [9, с. 16–21; 13, с. 70–74].

В работе А.А. Миролюбова приводится система частнометодических принципов обучения аудированию:

- дифференцированный подход к обучению аудированию;
- регулярность и систематичность;
- развитие общего, полного и критического уровня понимания;
- взаимосвязь с другими видами речевой деятельности;
- вариативность предъявляемых аудиоматериалов;
- соблюдение пред-текстового, текстового и послетекстового этапов работы с аудированием;
- чередование контактной и самостоятельной работы обучающихся;

повышении роли технических средств и интернет-технологий в процессе обучения [10, с. 56–58].

Литература:

1. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
2. Гальскова, Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. – Москва: КНОРУС, 2017. – 390 с. – (Бакалавриат).
3. Татарничева, С. Н. Методика обучения иностранным языкам: теория и практика: электронное учебное пособие / С. Н. Татарничева. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2021. – 1 оптический диск.
4. Ветчинова, М. Н. Теоретические аспекты формирования коммуникативной компетенции студентов вузов в рамках компетентностного подхода / М. Н. Ветчинова, В. А. Петрова // Язык и культура. – 2021. – №53. – С. 145–161.
5. Council of Europe Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, 2020 [Электронный ресурс]. – URL: www.coe.int/lang-cefr (дата обращения: 08.12.2024).
6. Рубцова, Е. В. Аудирование как рецептивный вид речевой деятельности / Е. В. Рубцова, Н. В. Девдариани // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – №1(34). – С. 213–215.
7. Шамов, А. Н. Теория методики обучения иностранным языкам: краткий словарь методических терминов / А. Н. Шамов, И. Е. Зуева. – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2016. – 59 с.
8. ФГОС 45.03.02 Лингвистика: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика: утвержден и

введен приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. №969: дата введения 2020-09-06: с изменениями и дополнениями от 26 ноября 2020 г. – Москва: Минобрнауки России, 2020.

9. Зайцева, С. Е. Краткий курс методики обучения иностранным языкам: Курс лекций / С. Е. Зайцева, Е. Н. Щавелева. – М.: Изд. Дом МИСиС, 2009. – 183 с.

10. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

Макуха А.А.

студент

Южно-Российский институт управления – филиал
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации»

Зайцева Н.В.

кандидат филологических наук, доцент

Южно-Российский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного
хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации»

Makukha A.A.

student

South-Russian Institute of Management - branch
of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Zaytseva N.V.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

South-Russian Institute of Management - branch
of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена анализу современных методов преподавания английского языка, их эффективности и адаптации к требованиям цифровой эпохи. Рассматриваются инновационные подходы, такие как коммуникативная методика, использование цифровых платформ (LMS, мобильные приложения), геймификация, проектная работа и персонализация обучения. Особое внимание уделяется интеграции технологий искусственного интеллекта и виртуальной реальности в образовательный процесс, а также их влиянию на мотивацию и вовлеченность учащихся. Автор подчеркивает важность сочетания традиционных и интерактивных методов для формирования языковых компетенций в условиях глобализации.

Ключевые слова: современные методы преподавания, английский язык, коммуникативный подход, цифровые технологии, геймификация, персонализация обучения, искусственный интеллект, виртуальная реальность, интерактивные методики.

MODERN METHODS OF TEACHING ENGLISH

Abstract. The article analyzes modern methods of teaching English, their effectiveness, and adaptation to the demands of the digital age. Innovative approaches are explored, including the communicative method, digital platforms (LMS, mobile apps), gamification, project-based learning, and personalized education. Special attention is paid to the integration of artificial intelligence and virtual reality technologies into the educational process, as well as their impact on student motivation and engagement. The author emphasizes the importance of combining traditional and interactive methods to develop language competencies in a globalized world. The research results demonstrate that the use of modern techniques enhances learning outcomes, critical thinking, and intercultural communication skills.

Keywords: modern teaching methods, English language, communicative approach, digital technologies, gamification, personalized learning, artificial intelligence, virtual reality, interactive techniques.

Глобализация и цифровизация произвели тектонический сдвиг в парадигме преподавания английского языка. К 2025 году доминируют не просто комбинации технологий и педагогики, а глубоко интегрированные экосистемы обучения, где инновации служат катализаторами для реализации передовых психолого-педагогических концепций. Фокус окончательно сместился на триаду ключевых принципов: персонализацию, практическое применение и развитие межкультурной компетенции – навыков, критически важных для жизни и работы в гиперсвязанном мире.

Технологии стали главными драйверами персонализации и практики. Искусственный интеллект (ИИ) эволюционировал от помощника до архитектора индивидуальных образовательных траекторий. Платформы класса Duolingo, Quizlet или корпоративные решения вроде Sana Labs анализируют не только ошибки, но и паттерны обучения, скорость реакции, предпочтительные каналы восприятия информации в реальном времени. Это позволяет динамически подбирать типы заданий, темы по интересам учащегося и даже оптимальное время для занятий. Исследование British Council (2024) подтверждает: персонализация через ИИ повышает эффективность усвоения грамматики на 40%, так как алгоритмы целенаправленно прорабатывают индивидуальные слабые места. ИИ-тьюторы для отработки говорения (Elsa Speak, функции в Zoom) обеспечивают мгновенную обратную связь по произношению и беглости, делая практику доступной всегда.

Виртуальная и дополненная реальность (VR/AR) перешли в разряд повседневных инструментов, создавая иммерсивные миры для практики. Приложения вроде Mondly AR, Immerse или Google Expeditions помещают студента не в симуляцию, а в полноценную среду: например, в VR-шлеме он оказывается на стойке регистрации аэропорта, вынужден взаимодействовать с виртуальным агентом и реагировать на непредвиденные ситуации. Такое глубокое погружение, порождающее мощный "эффект присутствия", сокращает время преодоления языкового барьера на 30% и более, позволяя тренироваться в безопасной, но эмоционально насыщенной среде. Геймификация также вышла на новый уровень, интегрируя игровые механики глубоко в учебный процесс. Нарративные курсы, TikTok-челленджи, симуляторы деловых переговоров с системой достижений на платформах типа Kahoot!, Quizizz или Influent превращают рутину в увлекательное приключение, повышая вовлеченность: до 70% учащихся завершают такие программы против 45% в традиционных форматах.

Коммуникативный подход остался ядром методики, но его реализация стала глубже, сместив акцент с теории на функциональное применение в реальных контекстах. Методы TBL (Task-Based Learning) и CLIL (Content and Language Integrated Learning) достигли зрелости. Задачи в TBL стали сложнее и аутентичнее: это разработка стартап-проектов с презентацией для инвесторов, создание социальных подкастов или организация виртуальных конференций. CLIL предполагает тотальную интеграцию языка с предметным содержанием: изучение английского происходит через материалы по глобальным вызовам (климат, биоэтика), современным технологиям или искусству, требуя от преподавателя междисциплинарной компетенции. Классическое погружение (immersion) получило мощный цифровой импульс. Платформы языкового обмена (Tandem, HelloTalk, Cambly) обеспечивают доступ к носителям 24/7, а VR-лаборатории (Berlitz, MIT) позволяют "побывать" на улицах Лондона или Сиднея, посетить музеи или события. Исследование Henry Harvin (2025) доказывает, что такое мультисенсорное цифровое погружение ускоряет формирование интуитивного владения языком. Особое внимание уделяется развитию межкультурной компетенции. Программы (Critical Thinking от Niigata University, модули на Coursera/edX) учат анализу коммуникативных норм (прямолинейность, иерархия,

невербалика) в разных англоязычных культурах, критическому восприятию информации и управлению эмоциями с помощью техник *mindfulness* для снижения тревожности в общении.

Learner Autonomy (самостоятельность учащихся) утвердилась как ключевой принцип. Цифровые дневники прогресса (FluentU), алгоритмы рекомендаций подкастов/статей по интересам (Spotify, Pocket), платформы для создания собственных материалов (Klik2Learn, H5P) развивают метакогнитивные навыки – умение ставить цели, планировать, самооценивать и рефлексировать. Социальное обучение (Social Learning) приобрело глобальный масштаб и социальную направленность. Проекты, связанные с Целями Устойчивого Развития ООН (UN SDGs), стали стандартом: учащиеся из разных стран совместно проводят исследования (например, анализ систем переработки отходов), создают кампании в соцсетях или разрабатывают решения проблем на английском, формируя глобальную гражданскую позицию. Среди инновационных, хотя и дискуссионных, направлений привлекает внимание гипнопедия (сон-обучение). Технологии синхронизации специально обработанных аудиотреков с фазами сна (NREM) демонстрируют, по данным EXP Educational Intelligence (2025), возможное увеличение запоминания лексики на 22%, однако их эффективность для сложных навыков и долгосрочное воздействие требуют дальнейших исследований.

Старые методы резко контрастируют с современными реалиями. Грамматико-переводной метод, с его фокусом на механическом переводе и заучивании правил, оказался неэффективен для развития спонтанной речи: лишь около 15% учащихся могут использовать заученные конструкции в живом диалоге. Аудиолингвальный метод, основанный на многократном бездумном повторении (*drilling*), игнорирует важность контекста и осознанности, проигрывая интерактивным практикам. Suggestopedia, использующая музыку и релаксацию, сохраняет потенциал для снижения тревожности, но нуждается в серьезной адаптации к цифровому формату и доказательной базе.

Современная методика к 2025 году определяется тремя взаимосвязанными векторами: технологизацией (глубокое внедрение ИИ, VR/AR, геймификации, *big data*), интегративностью (синтез языковых, профессиональных, цифровых и эмоционально-интеллектуальных навыков) и сдвигом к автономии учащегося. Главный вызов заключается в нахождении устойчивого баланса между инновациями и педагогической целесообразностью. Данные British Council (2024) недвусмысленны: 87% студентов считают человеческую обратную связь, эмпатию и мотивационную поддержку преподавателя незаменимыми. Технологии должны расширять, а не заменять роль педагога как наставника и фасилитатора.

Перспективы развития связаны с дальнейшей персонализацией на стыке с нейрообразованием (адаптация методов под индивидуальные когнитивные профили) и блокчейн-сертификацией конкретных навыков для глобального рынка труда. Однако успех любых инноваций критически зависит от подготовки педагогов. Курсы по цифровой грамотности, методикам CLIL/TBL, работе с ИИ-инструментами, психологии межкультурной коммуникации и гибридному обучению (предлагаемые Центром «Экстерн», Coursera for Campus, Cambridge Assessment) становятся обязательным элементом непрерывного профессионального развития. Учитель 2025 года – это гибкий специалист-навигатор в мире цифровых возможностей, чья человеческая составляющая – эмпатия, экспертиза и способность вдохновлять – остается незыблемым фундаментом эффективного обучения. Глобализация и цифровизация создали новую реальность, где успех владения английским измеряется способностью человека действовать уверенно, эффективно и ответственно в многогранном англоязычном мире.

Литература:

1. Митюн, М. А. Преподавание иностранного языка в эпоху цифровизации / М. А. Митюн. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 24 (366). — С. 340-342.
2. Курс «Английский для цифровой экономики» [Электронный ресурс]. — НИУ ВШЭ. — URL: <https://elearning.hse.ru> (дата обращения: 20.10.2023).
3. УМК «Английский в фокусе» [Электронный ресурс]. — URL: <https://prosv.ru> (дата обращения: 10.05.2025).
4. Нургелдиева М., Садиева А. Преподавание английского языка в цифровую эпоху: интеграция технологий в обучение языку [Электронный ресурс] // Символ науки. 2024. № 9-1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-angliyskogo-yazyka-v-tsifrovuyu-epohu-integratsiya-tehnologiy-v-obuchenie-yazyku> (дата обращения: 10.05.2025).

УПРАВЛЕНИЕ И САМОУПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ

Зекунова Л.А.

соискатель учёной степени кандидата педагогических наук

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет

имени Ярослава Мудрого»

магистр богословия

Религиозная организация - духовная образовательная организация высшего образования Русской

Православной Церкви «Общecerковная аспирантура и докторантура

им. святых равноапостольных Кирилла и Мефодия»

e-mail: liya@ener.ru

Zekunova L.A.

PhD candidat

Yaroslav the Wise Novgorod State University

Master of Theology

Religious Organization - Higher Theological Educational Organization of the Russian Orthodox Church

«Saints Cyril and Methodius Institute for Postgraduate Studies»

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В ВОСКРЕСНОЙ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛАХ КАК ИНСТИТУТАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье проводится сравнительный анализ специфики педагогических условий в воскресной и общеобразовательной школах как институтов формирования личности. Выявляются принципиальные различия, детерминированные конфессиональной и светской образовательными парадигмами, и систематизируются ключевые диспропорции в целеполагании, содержании, методологии и организационных основах их деятельности. На основе компаративного подхода доказывается, что уникальность педагогической среды воскресной школы формируется за счет её интеграции с литургической жизнью Церкви и ориентации на становление религиозного мировоззрения и духовно-нравственное развитие личности.

Ключевые слова: воскресная школа, сравнительный анализ, общеобразовательная школа, духовность, нравственность, педагогические условия.

COMPARATIVE ANALYSIS OF PEDAGOGICAL CONDITIONS IN SUNDAY AND COMPREHENSIVE SCHOOLS AS INSTITUTIONS OF PERSONALITY FORMATION

Abstract. The article provides a comparative analysis of the specifics of pedagogical conditions in Sunday schools and comprehensive public schools as institutions of personality formation. It identifies fundamental differences determined by confessional and secular educational paradigms and systematizes key disparities in their goal-setting, content, methodology, and organizational foundations. Using a comparative approach, the study demonstrates that the uniqueness of the Sunday school's pedagogical environment is shaped by its integration with the liturgical life of the Church and its focus on the formation of a religious worldview and the spiritual-moral development of the individual.

Keywords: Sunday school, comparative analysis, comprehensive school, spirituality, morality, pedagogical conditions.

Педагогические условия функционирования воскресных школ как институтов религиозно-ориентированного образования подвергаются научному анализу в аспекте их роли в духовно-нравственном воспитании личности. Методологический фундамент исследований составляют подходы, разработанные ведущими специалистами в данной области: антрополого-педагогический (протоиерей А. Уминский [12]), ценностно-ориентированный и литургико-педагогический (протоиерей Е. Горячев [3]). Технологический компонент образовательного процесса, в частности катехизаторская деятельность, раскрывается в трудах священника А. Близнюка [2]. Данная проблематика получает дальнейшее развитие в научных исследованиях, посвященных дидактике религиозного образования (Л.А. Захарова [4]), методологическим основам духовно-нравственного развития (Л.П. Шустова [14]) и интеграции искусства в воспитательную систему (О.Ю. Тимонина [11]). Таким образом, изучение педагогических условий осуществляется через синтез богословско-педагогических и светских научных подходов.

Результаты исследований позволяют выявить и охарактеризовать ключевые элементы функционирования воскресных школ, а именно: организацию образовательной среды, методологию преподавания, психолого-педагогические условия эффективной катехизации, а также комбинацию традиционных и инновационных педагогических практик. Все перечисленные элементы являются системообразующими для реализации основной миссии данных учреждений – выступать институтом религиозного образования и фундаментом для духовного становления личности.

Проведенный анализ выявляет существенную дифференциацию педагогических условий в воскресных и общеобразовательных школах (Таблица 1), детерминированную принципиальными различиями в целеполагании, содержательном наполнении и институциональном контексте образовательной деятельности. Как отмечают ведущие исследователи данной проблематики (Шустова Л.П. [14], Кошелева О.Е. [6], Цирульников А.М. [13]), ключевые диспропорции проявляются в следующих аспектах:

1. Целевая направленность воскресной школы на становление православного мировоззрения и духовно-нравственное воспитание контрастирует со светской парадигмой общеобразовательной школы, что детерминирует различия в организации педагогического процесса, содержательном наполнении и критериях эффективности.

2. Специфика воскресной школы проявляется в доминировании катехизического содержания (изучение Закона Божия, жития святых, литургики и др.), приоритете духовно-нравственного становления учащихся и системном единстве образовательного процесса с жизнью прихода.

3. Педагогический процесс в воскресной школе строится на интеграции исихастской традиции умного делания [9 с.53] (методологический синтез аскетико-мистического опыта православного монашества с современными образовательными практиками), специализированных церковно-педагогических методик и гармоничного взаимодействия учебной среды с богослужебно-литургической жизнью Церкви, создавая тем самым уникальную антропологически целостную образовательную парадигму [8 с.55].

Таблица 1. Сравнительная таблица педагогических условий в воскресной и общеобразовательной школах

Воскресная школа	Общеобразовательная школа
Целевые ориентиры	

Духовно-нравственное становление в традициях конкретной конфессии.	Формирование знаний, навыков и социализация в соответствии с ФГОС.
Религиозные ценности, духовные традиции.	Гражданско-патриотическое, общекультурное воспитание.
Нормативная база	
Регулируется церковными документами (Устав РПЦ, стандарты СОРОиК).	Работает по ФГОС, законам "Об образовании".
Добровольное посещение	Обязательное обучение
Организационные условия	
Режим работы – воскресенье, помещение – здание храма, отдельные комнаты, финансирование – приходские средства, благотворители.	Режим работы – пятидневка, шестидневка, помещение – специально оборудованное здание, финансирование – государственный бюджет.
Методика преподавания	
Катехизация	Обучение
Акцент на религиозные традиции, нет оценочной системы.	Научный подход - критическое мышление, эксперименты, бальная система.
Развитие религиозного мировоззрения.	Развитие критического мышления, научного подхода
Подготовка к церковной жизни (христианина).	Подготовка к социализации и профессиональной деятельности
Акцент на духовных ценностях и традициях.	Акцент на научных знаниях и современных технологиях.
Кадровый состав	
Преподаватели — верующие (часто без пед.образования), участие духовника в воспитании.	Учителя с профобразованием и аттестацией, наличие социального педагога/психолога.
Взаимодействие с семьей и сообществом	
Семья — часть общины: совместные праздники, исповедь детей.	Родители — участники образовательного процесса (родительские комитеты).
Развитие творческого потенциала учащегося	
Конфессионально-ориентированное. Основывается на догматах веры, Священном Писании, церковной традиции и литургической жизни. Творчество вращается вокруг тем веры, добродетелей, церковных праздников и житий святых.	Плюралистическое и светское. Основывается на научной картине мира, культурном многообразии и общечеловеческих ценностях. Темы для творчества безграничны (природа, общество, технологии, искусство и т.д.).
Нравственное и духовное воспитание	
Богооткровенная религия (Православие). Источник нравственности — Бог, Его заповеди, евангельские идеалы. Нормы абсолютны и неизменны, так как имеют божественное происхождение.	Светский гуманизм, плюрализм. Нормы морали выводятся из концепции прав человека, общественного договора, эмпатии и рационального осмысления (что хорошо для общества и
Евангельские добродетели: любовь к Богу и ближнему, смирение, милосердие, целомудрие, послушание, жертвенность. Изучение Закона Божия, житий святых как нравственных ориентиров.	Общечеловеческие ценности: уважение, толерантность, ответственность, справедливость, патриотизм (в светском понимании). Изучение культурных и религиозных традиций как части мировой истории.

Воскресная школа ориентирована на духовно-нравственное воспитание в контексте православной традиции, тогда как общеобразовательная школа фокусируется на когнитивном развитии и социализации

обучающихся в соответствии с государственными образовательными стандартами. Стандарт образования выполняет функции социального регулирования, гуманизации образования, управления, повышения качества образования [7 с.72].

Однако между этими институтами существует область пересечения – формирование нравственной личности, реализуемое посредством специфических педагогических условий, свойственных каждой из систем.

В сфере целевых ориентиров воскресная и общеобразовательная школы являются взаимодополняющими, а не взаимоисключающими институтами. Их фундаментальное отличие заключается в целевых ориентирах. Воскресная школа фокусируется на духовно-нравственном и религиозном воспитании личности в рамках конкретной конфессии, формировании мировоззрения на основе религиозных ценностей. Общеобразовательная школа решает задачи государственного образовательного стандарта - формирование системных знаний, учебных навыков и социализацию в светском обществе.

Несмотря на различия, функции этих учреждений не противоречат, а дополняют друг друга. Воскресная школа компенсирует тот дефицит духовного и ценностного воспитания, на который у массовой школы часто не хватает ресурсов в рамках светской программы. Общеобразовательная школа, в свою очередь, предоставляет базовые знания и социальные компетенции, необходимые для жизни в современном обществе.

В сфере нормативной базы - и принципа посещения окончательно закрепляют статус воскресной школы как добровольного дополнения к обязательному общему образованию. Их функции законодательно разделены, что позволяет им гармонично сосуществовать и совместно способствовать становлению личности, отвечая на разные образовательные и воспитательные запросы семьи и общества.

В сфере организационных условий - массовая общедоступная государственная система общего образования и локальная, гибкая система религиозного дополнительного образования не конкурируют, а занимают свои ниши. Они эффективно дополняют друг друга, используя разные ресурсы и форматы для достижения общих целей развития и воспитания подрастающего поколения.

В сфере методик преподавания - различия являются не просто техническими, а содержательно-мировоззренческими. Они окончательно подтверждают тезис о том, что воскресная и общеобразовательная школы не дублируют и не подменяют друг друга, а адресуются к разным сферам человеческого сознания (вера/разум, традиция/инновация, духовность/прагматизм). Их сочетание позволяет обеспечить более полное и гармоничное развитие личности, объединяя рациональное научное познание мира с его духовно-нравственным осмыслением.

В сфере кадрового состава - кадровый состав окончательно подчеркивает принципиальное различие в природе этих институтов. Общеобразовательная школа — это профессиональная государственная система с унифицированными требованиями к квалификации кадров. Воскресная школа — это, по сути, общинная инициатива, где главным является не диплом, а личная убежденность и способность быть примером в вере. Это различие закрепляет их взаимодополняющие роли в процессе образования и воспитания.

В сфере взаимодействия с семьей и обществом - модели взаимодействия с семьей окончательно демонстрируют, что воскресная и общеобразовательная школа существуют в разных социальных измерениях. Общеобразовательная школа формирует социальный институт — структурированное сообщество, объединенное общей целью (образование) и правилами. Воскресная школа является центром формирования духовной общины — сообщества, объединенного общими верованиями, ценностями и практиками. Эти две модели не противоречат, а обогащают социальный опыт семьи и ребенка,

предоставляя им возможность быть частью разных типов социальных связей: формальных и неформальных, деловых и духовных. Это позволяет семье получать комплексную поддержку как в вопросах светского образования, так и в области духовного развития и общественной жизни.

В сфере развития творческого потенциала учащегося – в общеобразовательной школе творческий потенциал развивается как самоценная способность человека, направленная вовне — на преобразование мира, создание нового и самореализацию. В воскресной школе творческий потенциал развивается как инструмент Богопознания и аскезы, направленный внутрь — на преображение собственной души, выражение веры и укрепление в добродетели. Здесь процесс и его духовное содержание неизмеримо важнее результата как продукта. Таким образом, разница заключается не в самих творческих методах (рисование, музыка, театр могут использоваться в обоих типах школ), а в их целеполагании, смысловом наполнении и конечной цели развития ребенка.

В сфере нравственного и духовного воспитания - в общеобразовательной школе речь идет преимущественно о нравственном воспитании. Оно направлено на формирование отношений: «человек — общество», «человек — человек» [10 с.7]. Его лейтмотив: *«Поступай так, чтобы твои поступки могли стать универсальным законом для всех»* [5 с.145] (категорический императив Канта). В воскресной школе приоритет отдается духовному воспитанию, которое включает в себя нравственное, но выводит его на иной уровень. Оно выстраивает вертикаль отношений: «человек — Бог», а уже из этой вертикали проистекает горизонталь: «возлюби ближнего своего как самого себя», потому что и ты, и он — образ Божий.

Общеобразовательная школа воспитывает гражданина и достойного члена общества. Воскресная школа готовит к вечной жизни, воспитывая члена Тела Христова. Эти две задачи не обязательно противоречат друг другу в повседневных проявлениях (честность, доброта, любовь к Родине, справедливость, уважение к другим людям) [1 с.79], но они радикально расходятся в своих конечных целях, мотивации (страх осуждения обществом и любовь к Богу и страх греха) и источнике моральных норм.

Несмотря на фундаментальные различия в мировоззренческих основаниях, между воскресной и общеобразовательной школой существуют важные точки соприкосновения в области духовно-нравственного воспитания. Именно они являются основой для потенциального диалога и сотрудничества, а именно:

1. Совпадение базовых нравственных ценностей. И светская, и религиозная этика признают ряд ключевых добродетелей, необходимых для жизни человека в обществе. Уважение к старшим, почитание родителей: Заповедь «чти отца и мать» является общей и для светской морали, и для религиозной. Милосердие и сострадание: Помощь слабым, больным, нуждающимся — безусловная ценность для обеих систем. Честность и правдивость: Не лгать, не предавать, не воровать — основа любого здорового общества, как светского, так и религиозного. Ответственность и трудолюбие: И в школе, и в храме ценят добросовестное отношение к труду и своим обязанностям. Любовь к Родине (патриотизм). Воспитание уважения к истории, культуре и традициям своего народа является общей задачей.

2. Общность некоторых методов и форм работы. Обе системы используют схожие педагогические инструменты для достижения своих целей. Беседы и обсуждения. Обсуждение нравственных дилемм, поступков литературных героев или исторических личностей. И та, и другая школа апеллируют к примерам лучших людей. В общеобразовательной: герои войны, ученые, филантропы. В воскресной: святые, мученики, праведники. Благотворительность и социальное служение. Совместные проекты — один из самых мощных инструментов взаимодействия. Экологические акции (как забота о Божьем творении). Личность ребенка едина, и его нравственное сознание формируется под совокупным влиянием

школы, семьи, храма и общества. Задача и той, и другой школы — способствовать становлению целостной, гармоничной личности, способной отличать добро от зла.

4. Ключевая роль семьи. И светская, и религиозная педагогика признают семью первичным и главным институтом воспитания. Школа и приход призваны не подменять семью, а поддерживать ее и сотрудничать с ней. Модели взаимодействия (как точки соприкосновения реализуются на практике): Проведение общих мероприятий к значимым датам (День Победы, День семьи, любви и верности). Организация экскурсий в храмы для школьников в рамках курса ОПК или МХК с привлечением педагогов воскресной школы. Совместная организация благотворительных ярмарок, концертов для пожилых людей, сбор гуманитарной помощи. Проведение круглых столов для учителей и катехизаторов по обмену опытом в области нравственного воспитания. Вывод: Точки соприкосновения находятся не в области теологии (богословия), а в области практической этики и антропологии (развития человеческой личности). Общеобразовательная школа может давать знания о традициях и формировать уважение к ним, а воскресная школа — наполнять эти традиции живым духовным и литургическим смыслом. Их сотрудничество основано не на слиянии, а на взаимном уважении и дополнении ради общей цели — воспитания нравственного и ответственного человека.

Литература:

1. Батурина, О. С. Основы духовно-нравственного просвещения: учебное пособие: [16+] / О. С. Батурина. – Москва: Директ-Медиа, 2024. – 160 с.: ил., табл. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=714712> (дата обращения: 30.08.2025). – ISBN 978-5-4499-4572-3. – DOI 10.23681/714712. – Текст: электронный.
2. Близнюк А., свящ. Педагогика духовного развития личности / священник Андрей Близнюк. - Москва: Познание, 2020. - 208 с. - ISBN 978-5-906456-78-3. – Текст: непосредственный.
3. Горячев Е., прот. Психолого-педагогические основы воскресной школы / протоиерей Евгений Горячев. - Москва: Синодальный отдел религиозного образования, 2018. - 192 с. - ISBN 978-5-906853-12-4. – Текст: непосредственный.
4. Захарова Л.А. Духовно-нравственное воспитание в системе дошкольного образования: теория и практика. – Москва: Просвещение, 2021. – 192 с. – ISBN 978-5-09-078542-3. – Текст: непосредственный.
5. Кант И. Основоположения к метафизике нравов // Соч.: в 4 т., на нем. и рус. яз. Т. 3 / подгот. к изд. Н.В. Мотрошиловой, Б. Тушлингом. — М., 1997. — С. 39–276.
6. Кошелева О.Е. Формирование ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. - 2021. - № 5. - С. 34-42. – Текст: непосредственный.
7. Ключева, Е. В. Педагогика: курс лекций по актуальным проблемам общего и дошкольного образования: учебное пособие / Е. В. Ключева, Т. В. Наумова, Е. В. Губанихина, М. Н. Корешкова; под общ. ред. Е. В. Ключевой, Т. В. Наумовой. — Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2013. — 254 с.
8. Налётова, Н. Ю. Генезис православного образования в контексте культурно-исторического развития России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. Ю. Налётова; ФГБОУ ВПО «Смоленский государственный университет». — Смоленск, 2014. — 55 с.
9. Новиков, Н. М. Начало молитвы: Беседы о внутренней жизни / Н. М. Новиков. — М.: Издательский проект «Путь умного делания», 2015. — 656 с. — ISBN 978-5-9906640-0-5.
10. Рогожникова, Р. А. Основные направления экспериментальной деятельности научной школы «Нравственный аспект в формировании личностных образований» / Р. А. Рогожникова // Вестник ПГГПУ. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. — 2014. — № 2-1. — URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-eksperimentalnoy-deyatelnosti-nauchnoy-shkoly-nravstvennyy-aspekt-v-formirovanii-lichnostnyh-obrazovaniy> (дата обращения: 30.08.2025).

11. Тимонина, О. Ю. Народное искусство как источник духовно-нравственного воспитания в истории педагогики России / О. Ю. Тимонина // Вестник Новгородского государственного университета. — 2012. — № 70. — С. 55. — URL: <https://det-sad25.ru/upload/news/a45885f4bdb77167a9fea748c9efcfed.pdf> (дата обращения: 30.08.2025).

12. Уминский А., прот. Духовное воспитание детей в современном мире. - 2-е изд. - Москва: Сретенский монастырь, 2020. - 180 с. - ISBN 978-5-7533-1542-3. – Текст: непосредственный.

13. Цирульников А.М. История педагогики и образования: учебник для вузов / А.М. Цирульников. - Москва: Юрайт, 2021. - 458 с. - ISBN 978-5-534-13426-3. – Текст: непосредственный.

14. Шустова Л.П. Инновационные подходы к духовно-нравственному воспитанию в условиях цифровизации образования - Текст: электронный // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. - 2022. - № 2. - URL: <https://vestnik.msu.ru/journal/20/article/12345> (дата обращения: 25.04.2025).

Полозов Я.В.

независимый исследователь в области соционики,
бакалавр

Международный Институт Соционики
частный преподаватель онлайн школьной математики
МБОУ гимназия № 9. г. Воронеж
e-mail: isocionics@yandex.ru

Polozov Ya.V.

Independent researcher in the field of socionics
Bachelor of Socionics at the International Institute of Socionics
Private online teacher of school mathematics
Gymnasium No. 9, Voronezh

К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТИ СУЩЕСТВОВАНИЯ ТИПОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ, АНАЛОГИЧНОЙ СОЦИОНИЧЕСКОЙ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о возможности существования типологии личности, аналогичной соционической. Автор приводит три аргумента в пользу данной возможности: различия в освоении навыков, наблюдаемые пределы межличностной совместимости и устойчивые информационные предпочтения. Утверждается, что наличие таких закономерностей допускает построение системной типологии. Соционика рассматривается как потенциально правомерный протонаучный подход к описанию этих различий.

Ключевые слова: соционика, типология личности, совместимость, информационные предпочтения, индивидуальные различия, протонаука.

TO THE QUESTION OF THE POSSIBILITY OF THE EXISTENCE OF A PERSONALITY TYPOLOGY ANALOGOUS TO THE SOCIONIC TYPOLOGY: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL JUSTIFICATION

Abstract. The article examines the possibility of the existence of a personality typology similar to socionics. The author provides three arguments in favor of this possibility: differences in the acquisition of skills, observed limits of interpersonal compatibility, and stable information preferences. It is argued that the presence of such patterns allows for the construction of a systemic typology. Socionics is considered as a potentially legitimate proto-scientific approach to describing these differences.

Keywords: socionics, personality typology, compatibility, informational preferences, individual differences, protoscience.

Цель. Обосновать логическую возможность типологии личности, аналогичной соционической, исходя из наблюдаемых индивидуальных различий и предсказуемых границ межличностной совместимости.

Объект. Индивидуальные различия в когнитивно-поведенческих паттернах.

Предмет. Условия и рамки, при которых типология такого типа непротиворечива и содержательна.

Научная новизна состоит в следующем:

1. Введена минимальная система постулатов (P1–P3), связывающих различия навыкоосвоения, совместимость и информационные предпочтения.
2. Выведены теоретические следствия (S1–S3) о возможности ненулевой предсказательной типологии.
3. Уточнены границы применимости по отношению к существующим таксонам (Big Five, темпераменты).

Ограничения исследования

Теоретический характер; отсутствие эмпирической проверки в данной работе; риск конструктивной размытости; необходимость дальнейшей операционализации индикаторов.

Практическая значимость

Рамка для разработки измерителей совместимости и пилотных процедур (в т.ч. видео-синхрония, речевые маркеры); основания для постановки будущих эмпирических тестов

Методология исследования

Работа носит теоретико-методологический характер. Используются: концептуальный анализ; сравнительно-логическое сопоставление с теориями черт (Big Five, Eysenck); дедуктивная реконструкция «от постулатов к следствиям». Источниковая база — рецензируемые публикации по индивидуальным различиям, совместимости и информационным механизмам (см. Список литературы). Критерии отбора — релевантность и значимость (классика + новейшие работы).

Введение

Настоящая статья открывает цикл работ, посвящённых обоснованию пересмотра статуса соционики: отнесения её не к лженауке, как это было заявлено РАН в 2017 году, а к категории протонаук — дисциплин, находящихся на стадии эмпирического становления. Цель данной первой части — аргументировать саму возможность существования типологии личности, аналогичной соционической, основанной на наблюдаемых различиях в мышлении, восприятии и межличностной совместимости.

Соционика может быть рассмотрена как протонаука: дисциплина, аналогичная алхимии по отношению к химии — то есть такая, которая ещё не приобрела строго экспериментального инструментария, но уже работает с устойчивыми и наблюдаемыми феноменами. Несмотря на методологическую разнородность существующих школ, соционика оперирует с поведенческими и когнитивными паттернами, для которых до сих пор не существует адекватных объяснений в рамках академической психологии. Для того чтобы лучше разобраться в данной теме, рассмотрим следующие понятия.

Информационные предпочтения — устойчивые индивидуальные различия в выборе/переработке классов информации, проявляющиеся в языке, темпоритме, акцентах внимания.

Диапазон совместимости — наблюдаемый интервал качества взаимодействия индивидов при вариации условий контакта, стабильно различающийся для разных пар.

Типология — конечное разбиение множества индивидов на классы по сочетанию признаков, где внутри-классная вариативность меньше межклассовой для выбранного набора показателей.

Информационные предпочтения — устойчивые различия в выборе и переработке классов информации (язык, темпоритм, акценты внимания), наблюдаемые в речи и невербалике.

Диапазон совместимости — устойчивый интервал качества взаимодействия пары индивидов при варьировании условий контакта.

Тип информационного метаболизма — он же соционический тип: это термин из соционики, обозначающий врожденный, неизменный тип структуры мышления человека, определяющий его

способы восприятия, обработки и выдачи информации. ТИМ определяет, как человек взаимодействует с окружающим миром, какие стороны информации выделяет, и влияет на его поведение, мышление и принятие решений.

Перейдем к вопросу, почему может существовать типология личности, похожая на соционику.

Несмотря на критику, идея устойчивых психотипов остаётся логичной и интуитивно понятной. Ниже — три основания, которые позволяют говорить о возможности существования такой типологии, даже если её строгая верификация пока не завершена.

1. Разные люди по-разному осваивают одни и те же навыки

Есть множество способностей, которые одним даются с лёгкостью, а другим — с большим трудом или вовсе недоступны. Это наблюдаемый факт в обучении, коммуникации, восприятии абстрактной информации и других сферах. Природные различия в мышлении и поведенческих стратегиях существуют.

Вспомните хотя бы народное: «Технари и Гуманитарии» - это точный аналог соционической дихотомии Логика-Этика [2; 3].

(Zhang — современные исследования разделения наук/гуманитариев; Jaffe — «две культуры»).

Это не значит, что люди ограничены навсегда — но порог вхождения и зона комфорта различаются у разных людей, и это закономерно. Если такие различия устойчивы, значит, они могут быть классифицированы.

2. Границы межличностного взаимодействия различны для разных пар

Если мы внимательно понаблюдаем за нашими отношениями, становится очевидно: с одним человеком можно выстроить гармонию за 2 встречи, а с другим — даже после 200 встреч сохраняется ощущение внутреннего барьера. Отношения развиваются в пределах некоего диапазона, и этот диапазон не одинаков с разными людьми.

Отсюда следует, что существует некая матрица совместимости, встроенная глубже поверхностных совпадений. И если такие диапазоны различаются предсказуемо — значит, возможна типология, объясняющая эти закономерности.

3. Взаимное информационное влияние — ключевой фактор притяжения и отталкивания

Отношения между людьми во многом определяются тем, как они обмениваются информацией. Даже интуитивно понятно, что манера мышления, формулировки, ритм речи, акценты в высказываниях — могут быть источником притяжения или, наоборот, психологического раздражения.

Это подтверждается и в работах польского психиатра Антония Кемпинского [1, с. 89], который писал о том, что люди психически «питаются» информацией, и что определённые типы информации могут становиться причиной перегрузок и даже психических расстройств.

Это означает, что у человека есть информационные предпочтения, и они не случайны. Если эти предпочтения можно классифицировать — значит можно создать систему типов, основанную на информационных паттернах.

Возьмите, к примеру, такое явление в психологии как: Невроз одиночества [12, с. 37], или аутофобия, это тревожное расстройство, характеризующееся чрезмерным страхом и тревогой, вызванными одиночеством или мыслями об одиночестве. Это не просто чувство одиночества, а именно патологический, непреодолимый страх, который мешает нормальной жизни.

Или знакомую поговорку: «Не хлебом единым жив человек». Если тебе есть что поесть, на что купить медикаменты и одежду — будет ли это означать, что ты — будешь счастлив? — Нет. Нужно еще что-то, и это нечто как раз и скрывается в информации.

На уровне государственной политики проблема одиночества уже рассматривается как фактор риска психических и физических заболеваний [12, с. 49]

Итог. Представленные три аргумента эмпирически наблюдаемы, логически согласованы и частично подтверждаются в смежных областях знания. Они показывают, что типология когнитивно-информационных предпочтений и закономерностей совместимости принципиально допустима и способна структурировать и объяснять различия в коммуникации и адаптации. Соционика, трактуемая как конфигурацию информационного метаболизма и позволяющая формулировать предсказания относительно межличностных отношений, может рассматриваться как одна из перспективных моделей такой типологии; при дальнейшей операционализации её понятий и индикаторов она способна служить рабочей рамкой для описания наблюдаемых закономерностей.

И если мы сможем перевести её принципы в формализованные, проверяемые процедуры, это даст старт настоящим научным исследованиям, которые способны изменить представление о взаимодействии людей.

Поэтому логично признать соционику не как лженауку, а как протонауку — направление, в котором уже есть зачатки проверяемых моделей, но которое нуждается в доработке и внешней экспертизе. Потенциальная польза от этого — колоссальна: от улучшения командной совместимости до новых подходов в образовании и психотерапии.

Следующий вопрос, который следует рассмотреть, это почему общество нуждается в чем-то «похожем на соционику».

Психологическая совместимость — характеристика длительного взаимодействия между двумя и более индивидами, при котором проявления свойственных данным индивидам устойчивых черт характера не приводят к длительным и неразрешимым без внешнего вмешательства противоречиям.

Такое понятие как «психологическая совместимость» — является белым пятном в психологии, и никто толком не сможет предсказать, кто из людей Вам подойдет по душе. По сути, каждый человек сталкивается с необходимостью поиска партнера, и у некоторых это получается так трудно, что иногда на это даже не хватает жизни.

Если же эта проблема будет решена — то сайты знакомств, соц. сети и другие платформы — заживут новой принципиально иной жизнью.

Рассмотрим терминологию двойных стандартов.

Соционика регулярно подвергается критике за «лженаучность» — в том числе и со стороны РАН. Один из поводов — использование терминов, не имеющих жёстких научных определений. Но если мы посмотрим шире, становится очевидно: по этим же критериям можно поставить под сомнение и значительную часть классической психологии.

Например:

1. Деление на интровертов и экстравертов — активно используется в психологии десятилетиями, в том числе в популярных тестах MBTI и Big Five. Однако точность диагностики этих характеристик и их границы размыты ничуть не меньше, чем в соционике [5, с. 33].

2. Широко распространённое разделение людей на «технарей» и «гуманитариев» является народной версией соционической дихотомии Логика–Этика [2; 3].

3. А исторические темпераменты — холерик, флегматик, сангвиник, меланхолик — продолжают упоминаться в психологии, педагогике и популярной литературе, несмотря на крайне слабую научную обоснованность в их классической форме [13, с. 120].

Но, по какой-либо причине, если эти понятия употребляет психолог — это называется «метафорой, имеющей эвристическую ценность». А если те же идеи развивает соционик — это «лженаука».

Возникает важный вопрос: почему одни и те же или аналогичные термины признаются приемлемыми в одной дисциплине и дискредитируются в другой.

Перейдем к истории лоббизма в науке

Если даже в таких жизненно важных науках, как медицина, существует системное искажение фактов, вызванное лоббизмом, престижной конкуренцией и экономическими интересами — то отрицание соционики на основании «ярлыков» и «отсутствия признания» не может считаться научным аргументом.

Результаты

Изученная тема привела к следующим результатам, заключающимся в постулатах и их следствиях.

P1 (устойчивость различий). Существуют относительно стабильные индивидуальные различия в когнитивно-поведенческих стратегиях и освоении навыков.

P2 (структура совместимости). Диапазоны совместимости систематически различаются между парами и частично предсказуемы из профиля различий (P1).

P3 (информация как медиатор). Информационные предпочтения опосредуют как P1, так и P2.

S1. Если P1–P3 верны, существует непустое множество признаков, по которым возможно разбиение на классы с практической предсказательной ценностью (минимум — по совместимости).

S2. Любая содержательная типология должна увеличивать долю объяснённой дисперсии совместимости по сравнению со случайным разбиением (критерий полезности).

S3. Термины типологии допустимы как операционные метафоры при наличии наблюдаемых индикаторов и оговорённых границ применимости.

Обсуждение

В смежных дисциплинах также используются метафорические конструкты (интроверсия/экстраверсия, темпераменты); требование — не «запрет метафор», а их операционализация и проверяемые следствия.

Заключение

Психологическая реальность устроена сложнее, чем это способна описать современная академическая психология. Индивидуальные различия в восприятии, мышлении и поведении — не эфемерные «особенности характера», а устойчивые паттерны, которые проявляются и в обучении, и в общении, и в эмоциональных реакциях.

Кроме того, очевидны и различия в совместимости между людьми — одни взаимодействуют легко и непринуждённо, другие испытывают постоянный барьер, не поддающийся волевому преодолению. Эти различия не хаотичны — они поддаются наблюдению и частичному прогнозированию, что говорит в пользу существования скрытой структуры межличностных соответствий.

Если такие закономерности можно зафиксировать и классифицировать — значит, возможна и типология, описывающая их. Соционика, с её концептуальным аппаратом и попытками систематизации, является одной из наиболее подходящих моделей такой типологии.

Таким образом, сама идея типологии по типу соционической — не абсурдна, не антинаучна и не противоречит логике наблюдаемой реальности. Её следует оценивать не по отдельным неудачным практикам или несовершенной терминологии, а по тому, насколько она способна объяснять, структурировать и предсказывать реальные психологические феномены.

Поэтому на данном этапе важно не отвергать соционику как ложную гипотезу, а признать: она как минимум заслуживает права на методологическое существование и дальнейшую разработку — при условии прозрачности, добросовестности и открытости к эмпирической проверке.

Литература:

1. Кемпинский А. Информационный метаболизм. — М.: Институт общегуманитарных исследований, 2023. — 104 с.
2. Zhang N. Количественная консилиенция знаний между науками и гуманитарными дисциплинами // *Scientometrics*. — 2023. — Т. 128, № 4. — С. 2017–2035. DOI:10.1007/s11192-023-04822-1
3. Jaffe K. Две культуры: моделирование взаимодействия науки и гуманитарных дисциплин // *Interdisciplinary Science Reviews*. — 2014. — Т. 39, № 3. — С. 240–254. DOI:10.1179/0308018814Z.000000000101
4. Byrne D. Парадигма привлекательности. — Нью-Йорк: Academic Press, 1971. — С. 15–47.
5. Costa P. T., McCrae R. R. Переписанный опросник личности NEO (NEO PI-R) и пятифакторный опросник NEO (NEO-FFI). — Одесса, Флорида: Psychological Assessment Resources, 1992. — С. 21–39.
6. Kearns C. E., Schmidt L. A., Glantz S. A. Сахарная индустрия и исследования коронарной болезни сердца: исторический анализ внутренних документов индустрии // *JAMA Internal Medicine*. — 2016. — Т. 176, № 11. — С. 1680–1685. DOI:10.1001/jamainternmed.2016.5394
7. Van Zee A. Продвижение и маркетинг OxyContin: коммерческий триумф, общественная трагедия // *American Journal of Public Health*. — 2009. — Т. 99, № 2. — С. 221–227. DOI:10.2105/AJPH.2007.131714
8. Song F., Parekh S., Hooper L. и др. Распространение и публикация результатов исследований: обновлённый обзор смещений // *Health Technology Assessment*. — 2010. — Т. 14, № 8. — С. 1–193. DOI:10.3310/hta14080
9. Open Science Collaboration. Оценка воспроизводимости психологической науки // *Science*. — 2015. — Т. 349, № 6251. — Ст. aac4716. DOI:10.1126/science.aac4716
10. Begley C. G., Ellis L. M. Разработка лекарств: повышение стандартов доклинических исследований в онкологии // *Nature*. — 2012. — Т. 483, № 7391. — С. 531–533. DOI:10.1038/483531a
11. Bero L. Предвзятость и конфликт интересов среди биомедицинских исследователей // *JAMA*. — 2019. — Т. 321, № 17. — С. 1723–1724. DOI:10.1001/jama.2019.4074
12. U.S. Department of Health and Human Services. Наш эпидемический уровень одиночества и изоляции: консультативный доклад Генерального хирурга США о целебном эффекте социальных связей и общности. — Washington, DC: HHS, 2021. — 85 с. URL: <https://www.hhs.gov/sites/default/files/surgeon-general-social-connection-advisory.pdf>
13. Fajkowska M. Regulative Theory of Temperament: Recent advances and novel commitment to conceptual and empirical updates // *Personality and Individual Differences*. — 2022. — Vol. 190. — P. 111–118. DOI:10.1016/j.paid.2022.111118

Карахан К.-А.А.

магистрант

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

e-mail: karahan.kira.psy@mail.ru

Karahan K.-A.A.

Master's student

V.I. Vernadsky Crimean Federal University

ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА ПСИХИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ: ОТ ВНУТРЕННИХ ОРИЕНТИРОВ К ВНЕШНИМ ПРОЯВЛЕНИЯМ

Аннотация. В данной статье исследуются ценности как ключевой элемент психической структуры личности и их влияние на внутренние ориентиры, а также на внешние проявления в поведении и социальной адаптации. В рамках теоретических моделей Ш.Шварца и Р. Инглхарта ценности рассматриваются как центральные компоненты, которые определяют не только мотивацию, но и способы восприятия мира и взаимодействия с окружающими. Модель ценностей Шварца, различающая терминальные и инструментальные ценности, служит основой для анализа того, как личностные ориентиры влияют на повседневное поведение, принятие решений и социальные предпочтения. Теория ценностей Инглхарта, в свою очередь, позволяет рассматривать долгосрочные культурные ценности и их эволюцию в контексте социально-экономических изменений, подчеркивая их влияние на коллективные и индивидуальные психические структуры. Статья нацелена на теоретическое осмысление роли ценностей как основы психической и социальной организации личности, а также их связи с культурными и социальными трансформациями.

Keywords: values, motivational-value domain, terminal values, instrumental values, Schwartz's value theory, motivation, value system.

VALUES AS THE FOUNDATION OF MENTAL STRUCTURE: FROM INTERNAL ORIENTATIONS TO EXTERNAL MANIFESTATIONS

Abstract. This theoretical article explores values as a key element of the psychological structure of the individual and their impact on internal orientations, as well as on external manifestations in behavior and social adaptation. Within the theoretical frameworks of Schwartz and Inglehart, values are examined as central components that not only determine motivation but also shape the ways individuals perceive the world and interact with others. Schwartz's value model, which distinguishes between terminal and instrumental values, serves as the basis for analyzing how personal orientations influence everyday behavior, decision-making, and social preferences. Inglehart's value theory, on the other hand, allows for an exploration of long-term cultural values and their evolution in the context of socio-economic changes, highlighting their impact on both collective and individual psychological structures. The article aims to provide a theoretical understanding of the role of values as the foundation of the psychological and social organization of the individual, as well as their relationship with cultural and social transformations.

Ключевые слова: ценности, мотивационно-ценностная сфера, терминальные ценности, инструментальные ценности, модель Шварца, мотивация, система ценностей.

В этой статье мы рассмотрим ценности как основу психической структуры, от внутренних ориентиров, которые определяют поведение и мотивацию, до их внешних проявлений в социальной жизни. Теория ценностей Ш.Шварца и Р.Инглхарта предоставляет теоретическую рамку, в которой ценности рассматриваются как элементы, связывающие личность и культуру [4,1]. Ценности можно определить как устойчивые представления о том, что является важным и значимым для человека. Они ориентируют индивида в мире, устанавливают приоритеты и регулируют поведение в различных ситуациях. В психологии ценности часто рассматриваются как основа мотивации, ибо они помогают человеку устанавливать цели, выстраивать личную и социальную иерархию приоритетов. Опираясь на работы М.Рокича, Ш.Шварц, представил «модель базовых человеческих ценностей» [2]. В своей теории он различает два типа ценностей: «терминальные» и «инструментальные». Терминальные ценности отражают конечные цели, такие как счастье, гармония, мир и благополучие, в то время как инструментальные ценности касаются средств достижения этих целей, таких как честность, уважение и трудолюбие.

В своей теории ценностей Ш.Шварц выделяет несколько ключевых функций, которые ценности выполняют в психической и социальной структуре личности [2]. Эти функции можно рассматривать как механизмы, через которые ценности влияют на поведение, межличностные отношения и восприятие окружающего мира. Важнейшими функциями ценностей являются: ориентация на принятие решений, мотивация, регуляция поведения, интеграция личности, а также социальная координация и адаптация.

Ценности служат важным ориентиром при принятии решений, как на индивидуальном уровне, так и в более широком социальном контексте [1]. Когда человек сталкивается с необходимостью выбора, он часто обращается к своей системе ценностей для того, чтобы оценить, какой из возможных вариантов будет наиболее соответствовать его внутренним убеждениям и приоритетам. Шварц отмечает, что ценности помогают индивидам ставить цели и принимать решения в условиях неопределенности. Также ценности играют центральную роль в мотивации, поскольку они определяют, что именно является для человека важным и значимым в жизни. По словам Ш.Шварца, мотивация является результатом внутренней потребности следовать ценностям, которые соответствуют личным приоритетам [6,7]. Если ценности индивида ориентированы на достижения, власть или статус, то мотивация будет направлена на получение признания, власти или профессионального успеха. Напротив, если акцент сделан на ценностях типа заботы и гармонии, мотивация будет заключаться в поиске эмоциональной устойчивости, близких отношений и душевного комфорта.

Важно отметить, что ценности, согласно Шварцу, не только мотивируют индивида достигать целей, но и дают ему чувство удовлетворенности и реализации. Они служат движущей силой для стремления к благополучию и самоактуализации, а также помогают человеку ощущать свою значимость и принадлежность к определенной культурной или социальной группе. Также они выполняют важную регуляторную функцию, влияя на поведение человека. В теории Ш.Шварца ценности служат своего рода нормами и стандартами, которые регулируют действия и реакции индивида в различных ситуациях [5]. Когда индивид сталкивается с выбором, его действия направляются в соответствии с его внутренними ценностными ориентирами. Например, человек, ценящий честность и правду, будет избегать лжи, даже если это может привести к негативным последствиям. В то время как для других людей, ценящих прагматизм и успех, ложь может восприниматься как оправданное средство для достижения цели, некоторое психологическое измерение совести [2]. Ценности могут регулировать не только личное поведение, но и межличностные отношения. Например, ценности уважения, эмпатии и заботы способствуют более гармоничным и конструктивным отношениям в семье, на работе и в обществе. В то время как ценности агрессии, доминирования или власти могут приводить к конфликтам, борьбе за влияние и социальной напряженности.

Важной функцией ценностей является интеграция личности, ценности обеспечивают когнитивную и эмоциональную целостность. В психологии ценностей это часто называется «ценностной интеграцией». Когда ценности индивида согласуются друг с другом и работают в гармонии, это способствует более стабильному и здоровому психическому состоянию [4]. Человек чувствует внутреннюю целостность и уверенность, его действия и мысли находятся в согласии с его мировоззрением. Ш.Шварц подчеркивает, что в ситуациях, когда система ценностей оказывается противоречивой, индивид должен либо найти

компромисс, либо изменить свою систему ценностей, чтобы восстанавливалась гармония и внутреннее равновесие [5].

Для того чтобы общество функционировало эффективно, необходимо, чтобы индивиды разделяли общие ценности и нормы. Здесь мы наблюдаем функцию ценностей в социальной координации. Ш.Шварц указывает, что ценности служат не только личными ориентирами, но и как средство, связывающее людей и группы [6]. Люди, разделяющие схожие ценности, легче находят общий язык, создают более прочные социальные связи и работают в одном направлении.

Системы ценностей служат также основой для социальной адаптации. Когда люди вступают в новые социальные или культурные контексты, они часто подстраиваются под ценностные ориентиры, принятые в этих группах или обществах [1]. Это позволяет индивиду адаптироваться к новому окружению, а также влиять на изменения в обществе, внося свой вклад в культурные трансформации.

То есть ценности выполняют множество важнейших функций, влияя на психическое функционирование индивида и его взаимодействие с окружающим миром. Теория Шварца, выделяя различные аспекты ценностной системы, помогает понять, как ценности формируют личностные ориентиры, регулируют поведение и мотивируют человека на достижение целей. Также ценности играют ключевую роль в социальной адаптации и обеспечении социальной координации, что способствует гармоничному взаимодействию в обществе. Учитывая важность ценностей для психической структуры личности, исследования их функций становятся не только актуальными для психологии, но и для социологии, политики и культурологии, поскольку они влияют на процессы социальной и культурной жизни. По мнению Ш.Шварца, ценности создают систему, в которой каждый индивид выстраивает для себя систему приоритетов, и именно эта система ценностей определяет, как человек будет действовать в различных социальных ситуациях.

Мотивационно-ценностная сфера является для личности как основой для гармонии, так и основой для внутреннего конфликта. Если ценности друг другу не противоречат мы получаем гармоничную систему ценной. Однако если возникает конфликт ценностей, это может приводить к внутриличностному конфликту. Когда личность вынуждена балансировать между двумя несовместимыми ценностями возникает дисбаланс. Часто можно услышать о том, что женщины боятся, что не смогут объединить в своей жизни карьеру и материнство. Подобные переживания могут быть связаны с противоречивыми ценностями: «чувство успеха» и «безопасность семьи» (по Ш.Шварцу).

Наши ценности влияют на поведение каждый день; мы совершаем выбор, принимаем решения ориентируясь на них и в результате вся наша жизнь является результатом наших ценностей. Например, люди, ориентированные на «универсализм» (одна из базовых ценностей в модели Шварца), могут активно участвовать в социально значимых и экологически устойчивых проектах, стремиться к защите прав человека и бороться за равенство и справедливость [2]. В отличие от них, индивиды, у которых более развита ценность «традиции», могут стремиться к поддержанию культурных и семейных норм, поддерживать традиционные образы жизни и отказываться от изменений. Именно поэтому нам необходимо развивать наши знания о работе ценностей в рамках структуры психики и наращивать психодиагностический потенциал в этой теме. На наш взгляд мы можем кардинально изменить подход к педагогике, психологическому консультированию, если сможем понять и разработать особенности формирования разных ценностей в психике.

Модель ценностей Р.Инглхарта дополняет понимание ценностей, рассматривая их в контексте культурных и социальных изменений [1]. Р.Инглхарт утверждает, что ценности являются результатом исторического и социального контекста, в котором развивается общество [1,3]. В своей теории он выделяет два типа ценностей: «материальные» и «постматериальные» [1]. Материальные ценности связаны с удовлетворением базовых потребностей (например, экономическая безопасность, стабильность), в то время как постматериальные ценности ориентированы на более высокие потребности, такие как самовыражение, демократия и экологическая ответственность [3]. В условиях стабильного роста и повышения уровня жизни индивиды начинают ценить не только материальные блага, но и нематериальные аспекты жизни, такие как самовыражение, индивидуальные права и свободы. Это приводит к культурной трансформации, в ходе которой старые ценности начинают уступать место новым [1]. Например, на протяжении 20-го века в более

богатых и стабильных странах происходил сдвиг от ценностей, связанных с материальной безопасностью, к ценностям постматериального порядка, таким как экологическая ответственность, права человека [1]. Межкультурные различия, которые описываются в теории Р.Инглхарта, подчеркивают, как различные общества могут акцентировать внимание на разных ценностях в зависимости от уровня экономического развития, политической системы и социальной стабильности.

Ценности, помимо того, что они определяют внутренние ориентиры и мотивацию личности, также служат важным элементом социальной и культурной адаптации. Человек, живущий в определенном социокультурном контексте, через систему ценностей адаптируется к социальной среде и интегрируется в различные группы и общности [1,2]. Ценности формируют не только личностные установки, но и общественные нормы, которые влияют на поведение людей в разных социально-культурных контекстах. Когда ценности меняются, как это происходит в процессе культурных и экономических изменений, меняется и поведение общества в целом. Например, переход от традиционных ценностей к постмодернистским, который наблюдается в развитых странах, может привести к радикальным изменениям в социальной структуре, политических предпочтениях и межличностных отношениях и все это необходимо изучать в условиях быстроразвивающегося мира [1]. В этих условиях ценности становятся не только внутренними ориентированными для индивида, но и важными общественными ресурсами, которые помогают определять направление и темпы социальной трансформации.

Ценности являются не только внутренними ориентирующими механизмами, которые регулируют поведение и мотивацию индивида, но и социальными и культурными конструкциями, которые влияют на внешний мир. Теории Ш.Шварца и Р.Инглхарта дают нам ценные инструменты для понимания того, как ценности интегрируются в психическую структуру личности и социальную жизнь. Однако стоит отметить, что тема ценностей в научном сообществе является недооцененной и не раскрытой, поэтому нам кажется, что с учетом скорости развития социума и технологий нам необходимо исследовать не только саму мотивационно-ценностную сферу личности, но и изменяющиеся тенденции в обществе. Внутренние ценностные ориентиры определяют не только личные выборы и решения, но и имеют глубокие последствия для социальных и культурных изменений, что позволяет нам лучше понять их роль в психическом функционировании личности и общества в целом.

Литература:

1. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества //ПОЛИС. Политические исследования. – 1997. – №. 4. – С. 6-32. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_5078101_11875588.pdf (дата обращения: 06.07.2025)
2. Шатене К. Психология ценностей. /Пер. с франц.-Х.: изд-во «Гуманитарный Центр»/Коновалова Е.Т. - Харьков: Гуманитарный Центр, 2021. - 244 с.
3. Inglehart R. F., Basanez M., Moreno A. Human values and beliefs: A cross-cultural sourcebook. – 1998. Режим доступа: https://books.google.com/books?hl=ru&lr=&id=9kg_DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&ots=CRneLoja8V&sig=kD7r8eGXrr2eDjTFHzjy684WTH4#v=onepage&q&f=false(дата обращения: 06.07.2025)
4. Schwartz, S.H. (1996). Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. In C. Seligman, J.M. Olson, & M.P. Zanna (Eds.), *The Psychology of Values: The Ontario Symposium*, Vol. 8 (pp.1-24). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
5. Schwartz, S.H., Verkasalo, M., Antonovsky, A., & Sagiv, L. (1997). Value priorities and social desirability: Much substance, some style. *British Journal of Social Psychology*, 36, 3-18.
6. Schwartz S. H. Universalism values and the inclusiveness of our moral universe //Journal of cross-cultural psychology. – 2007. – Т. 38. – №. 6. – С. 711-728.

7. Schwartz S. H. Basic human values //sociologie. – 2009. – Т. 42. – С. 249-288. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/237364051_Basic_Human_Values_An_Overview (дата обращения: 06.03.2025)

8. Зайцева М. Л. Синестезийность художественного сознания / М. Л. Зайцева. – Москва : Аналитик, 2014. – 316 с. – ISBN 978-5-905675-24-9. – EDN WHXYPD.

Карахан К.-А.А.

магистрант

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

e-mail: karahan.kira.psy@mail.ru

Karahan K.-A.A.

Master's student

V.I. Vernadsky Crimean Federal University

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению мотивационно-ценностной сферы современных студентов в контексте направленности образовательного процесса. Статья содержит анализ теоретических и практических исследований, раскрывающих особенности мотивационно-ценностного аспекта профессионального становления студентов гуманитарных и технических специальностей. Раскрыто влияние своеобразия и направленности процесса обучения на формирование личностных характеристик студентов, мотивов и эмоционально-ценностных отношений, которые определяют цели и ценностные ориентации как основу мотивации деятельности студентов гуманитарных и технических специальностей. На основе анализа современных исследований определены общие и специфические для выделенных направлений мотивы и ценности. Статья ставит своей целью глубже раскрыть и осмыслить роль современного высшего образования в становлении личности студентов разных специальностей.

Ключевые слова: мотивы, ценности, мотивационно-ценностная сфера, терминальные ценности, инструментальные ценности, студенты гуманитарных и технических направлений, обучение в вузе.

MOTIVATIONAL AND VALUE CHARACTERISTICS OF STUDENTS OF HUMANITIES AND TECHNICAL FIELDS

Abstract. This article is devoted to the consideration of the motivational and value sphere of modern students in the context of the orientation of the educational process. The article contains an analysis of theoretical and practical studies of the features of the motivational and value sphere of students of humanities and technical specialties. The influence of the originality and orientation of the learning process on the formation of students' personal characteristics, motives, and emotional-value relationships, which determine goals and value orientations as the basis for motivating students of humanities and technical specialties, is revealed. Based on the analysis of modern research, common and specific motives and values for the identified areas have been identified. The article aims to reveal and comprehend the role of modern higher education in the formation of the personality of students of various specialties.

Keywords: motives, values, motivational and value sphere, terminal values, instrumental values, students of humanities and technical fields, university studies.

Характерные для современной ситуации развития социально-экономические условия, снижение престижности ряда профессий, востребованных в социально значимых отраслях, сложность с трудоустройством и другие факторы во многом способствуют негативным изменениям мотивационно-ценностной направленности студентов.

Многочисленные исследования последних лет (С. А. Пакулина, Л. Р. Толстых и другие) убедительно доказывают, что в современной молодежной среде наблюдается снижение значимости ценностей, которые связаны с духовными интересами, а в качестве приоритетных все чаще выступают ценности социального удовлетворения и материального благополучия [5,7].

Подобные изменения оказывают влияние на самоопределение современной молодежи в избранной профессии, а выпускники вузов отказываются от работы по полученной специальности, что существенно влияет на эффективность использования кадрового потенциала и интеллектуальных возможностей личности. В данных условиях проблема мотивационно-ценностной направленности студентов приобретает особое значение.

По словам С. С. Бубновой, значительное влияние на мотивационно-ценностную сферу личности оказывает социальная ситуация, в которой происходит развитие личности. В первую очередь это семья, в которой человек родился и воспитывался, ее ценности, традиции, нравы. Вместе с тем значение других факторов в формировании ценностно-мотивационной сферы личности весьма велико. Динамика ценностей в изменяющихся социально-экономических условиях обусловлена как самим изменением этих условий, так и личностными особенностями, возрастом, опытом профессиональной деятельности, социальной ситуацией развития, семейным положением, образованием [1].

На сегодняшний день проведен ряд исследований, направленных на изучение влияния субъективных и объективных факторов мотивационно-личностной сферы. Одним из направлений исследований является ее изучение у студентов различных направлений обучения. В частности, по словам Л.В. Рожковой, профессиональная направленность не только играет важную роль в становлении специалиста, но и во многом определяет избирательность отношений, жизненную позицию, мотивы деятельности и ценностные ориентации [6]. А. Маслоу, Т.Н. Кондратенко в своих исследованиях отмечают, что содержание обучения, его профессиональная направленность оказывают влияние на формирование устойчивых мотивов и эмоционально-ценностных отношений, которые и определяют в конечном счете цели и ценностные ориентации, как основу мотивации деятельности [4,2].

Особенностями гуманитарного направления в образовании является то, что предметом и субъектом изучения в данном случае выступает сама личность. В процессе обучения студентам данного направления предоставляется возможность научиться понимать себя, овладеть способами социального взаимодействия, навыками общения и коммуникативной компетентности, сформировать умения в области разрешения межличностных конфликтов. Одним из наиболее значимых результатов обучения становится повышение собственных адаптационных возможностей, формирование определенных целей и мотивов.

Результаты исследований Л. Р. Толстых показывают, что студенты гуманитарных специальностей (педагоги, психологи) имеют преимущественно внутреннюю мотивацию деятельности, которая возникает из потребностей самого человека, без внешнего давления и обладают характерными потребностями: «в социальных контактах», «ставить для себя дерзновенные, сложные цели и достигать их». Данные студенты во многом ориентированы на общественную и личную значимость собственной деятельности, удовлетворение, которое определяет деятельность творческого характера, возможность общения [7].

Похожие результаты отображены в исследовании С.К. Летягиной, исходя из которых студенты гуманитарного профиля в первую очередь стремятся к гармоничной жизнедеятельности и открытым отношениям с окружающими. Данное стремление объясняется потребностью в теплых, доверительных, эмоционально-насыщенных взаимоотношениях и подкрепляется уверенностью в способности не только

построить прочные отношения с другими, но и организовать жизнь в целом в соответствии с целями и представлениями о жизненных смыслах [3].

В качестве доминирующих терминальных ценностей у студентов-гуманитариев оказываются «активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)», «любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)», «здоровье». В качестве отвергаемых ценностей определены «красота природы и искусства», а также «развлечения». Что касается инструментальных ценностей, среди них доминирующими у современных студентов гуманитарного профиля выделяют следующие: «независимость», «твердая воля», «воспитанность», незначимыми в данной группе ценностей являются «высокие запросы», «непримиримость к недостаткам» [6].

Имеющиеся данные подтверждают, что для современных студентов гуманитарного профиля характерно стремление к свадебному принятию решений и их реальному воплощению, самоуверенность, стремление к новому, открытость для впечатлений. Они стремятся жить «здесь и сейчас», наслаждаться интересным и насыщенным настоящим, жизненными событиями, добиваться признания в обществе.

Относительно студентов технического профиля, опираясь на мнение С. А. Пакулиной, можно отметить, что для данной категории студентов характерно частое обращение к предметному и конкретному миру вещей. Характерными личностно-психологическими особенностями студентов технических направлений можно обозначить высокий уровень развития мышления, способность произвольно управлять мыслительными процессами, быстро сосредотачиваться, строгость и логичность суждений, развитость пространственных представлений. Студенты технических направлений отличаются повышенной серьезностью и независимостью суждений, при этом уровень социальной коммуникабельности развит недостаточно, наблюдаются проблемы в межличностном общении, узость познавательных интересов, снижено внимание к политической жизни страны, к философским и социальным проблемам. В процессе специализированного обучения в вузе у студентов технических направлений происходит развитие таких свойств личности, которые формируют положительное отношение к социально принятым нормам, усиливают интровертированность, что способствует повышению эффективности умственной деятельности [5].

Изучение мотивационной сферы студентов технических специальностей показывает преобладание у них внешней положительной мотивации с соответствующими потребностями: «в высокой заработной плате и материальном вознаграждении», «формировать и поддерживать долгосрочные, стабильные взаимоотношения», «в завоевании признания», «в самосовершенствовании». Следовательно, студенты преимущественно ориентированы на материальное стимулирование, возможность продвижения, одобрение коллектива, престиж [1,3].

Опираясь на исследование Л.В. Рожковой, можно отметить, что наиболее выраженными терминальными ценностями у студентов технических направлений являются «здоровье», «материально обеспеченная и активная деятельная жизнь», «уверенность в себе». Такие ценности, как «творчество», «красота природы и искусства», а также «счастье других» занимают в их иерархии последние места. Иерархия инструментальных ценностей характеризуется ориентированностью на ценности «независимость», «твердая воля», «самоконтроль», а также низкой значимостью таких ценностей, как «честность», «терпимость» и «чуткость» [6].

Можно сказать, что определяющей ценностью для студентов технической направленности обучения являются достижения, а базовой целью - личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами. Принимая во внимание экзистенциальную ценность жизнедеятельности, они стремятся воспользоваться актуальным моментом, достаточно уверены в себе, не желают тратить время впустую. Уже на этапе студенчества вполне осознают жизненные цели,

стремясь реализовать и материализовать имеющиеся возможности. Они сопоставляют собственные жизненные планы с карьерным ростом. Также стоит отметить, что студенты технических специальностей, как правило, вполне осознают, что для достижения поставленных целей необходимо постоянное саморазвитие и познание нового.

Таким образом, проанализировав имеющиеся исследования, отметим, что под влиянием как личностных особенностей, так и непосредственного процесса обучения в вузе мотивационно-ценностная сфера современных студентов претерпевает характерные изменения. При общем для студентов гуманитарного и технического направления обучения стремлении «жить здесь и сейчас», добиться признания в обществе, саморазвиваться, она имеет и свои отличительные особенности. Студенты-гуманитарии отличаются стремлением к свободному принятию решений, общению, взаимовыгодным и приятным контактам, достижению позитивных изменений как в собственной жизни, так и в обществе. Студентов технического профиля отличает стремление к переживанию жизненного успеха, к материальному благу, признанию.

Литература:

1. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журнал. – 2019. – № 5. – Т. 20. – С. 38–44.
2. Кондратенко Т.Н. Психология студенчества / Т.Н. Кондратенко. – М.: Академия, 2014. – 268 с.
3. Летягина С. К. Мотивационно-ценностные особенности самоактуализации личности у студентов разной профессиональной направленности // Психология, социология и педагогика. – 2016. – № 6 Режим доступа: <https://psychology.snauka.ru/2016/06/6738> (дата обращения: 09.09.2025)
4. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. А. М. Татлыбаевой / Маслоун А – СПб.: Евразия, 1999. – 60с.
5. Пакулина С. А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. № 88. – С. 23-32. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-dagnostika-motivatsii-dostizheniya-uspeha-studentov-v-vuze> (дата обращения: 08.09.2025)
6. Рожкова Л.В. Динамика ценностных ориентаций современной студенческой молодежи // Актуальные проблемы социологии молодежи, культуры, образования и управления: Материалы всероссийской научно-практической конференции / Под общ. ред. Ю.Р. Вишневого: В 4 т. – Екатеринбург: УрФУ, 2014. – Т. 1. – С. 141-143.
7. Толстых Л. Р. Становление мотивационно-ценностной сферы студентов в образовательном пространстве вуза: учебное пособие / Л. Р. Толстых. – Казань: Бук, 2023. – 64 с. Режим доступа: https://bukbook.ru/media/files/book/book/1768_Tolstyih.pdf (дата обращения: 09.09.2025)
8. Эльмурзаева Р. А. Осознанность выбора профессии в школе как предиктор трудоустройства выпускников вузов / Р. А. Эльмурзаева, Э. С. Одаева, М. З. Газиева // Гуманитарные науки и образование. – 2025. – Т. 16, № 2(62). – С. 72-78. – DOI 10.51609/2079-3499_2025_16_02_72. – EDN RRRTQU.

Синюгин Е.Е.

студент

Южно-Российский институт управления – филиал
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации»

Шеронов В.В.

кандидат педагогических наук, доцент

Южно-Российский институт управления – филиал
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации»

Sinyugin E.E.

student

South-Russian Institute of Management - branch
of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Sheronov V.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

South-Russian Institute of Management - branch
of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ КОМАНДНЫХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ВИДОВ СПОРТА НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. Спортивная деятельность представляет собой уникальную среду для развития коммуникативных навыков студента, однако характер этого развития существенно различается в зависимости от специфики выбранного вида спорта. Научный интерес к данной проблематике определяется тем, что спорт как социальный институт создает особые условия для проявления и развития различных аспектов коммуникации. В данной статье проведен сравнительный анализ влияния командных и индивидуальных видов спорта на развитие коммуникативных навыков у студентов.

Ключевые слова: адаптация, индивидуальные виды спорта, команда, коммуникативные навыки, студенты, спортивная деятельность.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE IMPACT OF TEAM AND INDIVIDUAL SPORTS ON THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATION SKILLS

Abstract. Sports activities represent a unique environment for the development of students' communication skills, but the nature of this development varies significantly depending on the specifics of the chosen sport. Scientific interest in this issue is determined by the fact that sport as a social institution creates special conditions for the manifestation and development of various aspects of communication. This article provides a comparative analysis of the impact of team and individual sports on the development of students' communication skills.

Keywords: adaptation, individual sports, team, communication skills, students, sports activities.

В условиях усиления внимания к формированию универсальных компетенций в системе высшего образования, включая навыки эффективной коммуникации, представляется необходимым рассматривать командные и индивидуальные виды спорта как важный элемент инновационной педагогической практики, способствующий формированию социальной компетентности, групповому взаимодействию и развитию интегративных когнитивно-поведенческих стратегий. Учитывая возрастающее значение soft skills в контексте подготовки конкурентоспособного специалиста, исследование воздействия индивидуальных и командных спортивных дисциплин на формирование коммуникативных умений требует всестороннего методологического обоснования, опирающегося на междисциплинарный подход.

В условиях трансформации образовательных приоритетов в сторону компетентностного подхода особое внимание уделяется формированию универсальных навыков, в том числе – коммуникативных, которые рассматриваются как ключевой элемент адаптивной и профессиональной успешности выпускников вузов [1]. В данной связи различные виды спорта приобретают новое значение, выступая не только как средство физического воспитания, но и как инструмент социализации, формирования эмоционального интеллекта и устойчивых форм вербального и невербального взаимодействия.

Коммуникативные навыки, согласно концепции М.В. Ширинян и С.В. Шустовой, представляют собой сложную совокупность умений, включающую в себя восприятие, передачу, интерпретацию и адаптацию информации в различных социальных контекстах. С позиций социальной психологии, развитие этих умений в значительной степени зависит от участия индивида в устойчивых формах групповой активности, предполагающих регулярное взаимодействие, эмоциональную включенность и координацию действий [4].

Согласно положениям, изложенным в труде Н.М. Гладковой и А.С. Шибановой [3], участие в групповой деятельности способствует интенсификации процессов социализации, а спортивные команды при этом выступают в качестве микросреды, способной транслировать позитивные модели поведения, развивать эмпатию, лидерские качества и толерантность к альтернативным точкам зрения.

Особое внимание уделяется понятию ролевого напряжения, возникающего в условиях межличностных конфликтов, распределения ответственности и соперничества в рамках командной деятельности. Применение модели «ролевого конфликта» позволяет интерпретировать коммуникативные сбои и неэффективные стратегии взаимодействия, возникающие в условиях недостаточно развитых soft skills [5].

В соответствии с положениями Федерального проекта «Спорт – норма жизни» национального проекта «Демография» [6], физическая культура рассматривается как неотъемлемый компонент развития личности, способствующий укреплению социальной активности, формированию дисциплины и способности к конструктивному взаимодействию в коллективе. В этом контексте индивидуальные и командные виды спорта выполняют не только физкультурную, но и воспитательную, коммуникативную и адаптационную функции, что подтверждается результатами ряда социологических и педагогических исследований.

Индивидуальные виды спорта фокусируются на самоорганизации и самоконтроле, что развивает внутреннюю дисциплину и ответственность за результат, но могут способствовать меньшему развитию навыков группового общения, так как взаимодействие с другими участниками минимально.

Командные спортивные дисциплины представляют собой институционализированные формы спортивной деятельности, в которых коммуникация является базовым условием достижения командного результата. Данное взаимодействие включает в себя как формальные аспекты – выполнение заранее согласованных игровых схем, соблюдение тактической дисциплины, – так и неформальные,

выражающиеся в межличностной поддержке, обмене вербальными и невербальными сигналами, формировании эмоциональной сплочённости.

Основные отличия командных видов спорта от индивидуальных игр заключаются в том, что в командных играх участники должны уметь сотрудничать, общаться и доверять друг другу, чтобы добиться победы. Кроме того, в командных играх также необходимо умение принимать быстрые и правильные решения на поле, реагируя на действия соперников и своих партнеров.

Командный вид спорта способствует активному развитию следующих компонентов коммуникативной компетентности:

- информационно-аналитического (умение формулировать и доносить информацию, анализировать обратную связь);
- социально-ролевого (адаптация к командной иерархии, освоение ролевых функций — капитана, нападающего, защитника и др.);
- эмоционально-оценочного (эмпатия, эмоциональный контроль, умение мотивировать и поддерживать партнёров);
- регулятивного (способность к координации действий, управлению временем и распределению обязанностей).

Данные компоненты активируются в условиях, когда игрок вынужден действовать в ситуации неопределенности, ограниченного времени и психологического давления, что делает спортивную деятельность уникальной платформой для тренировки soft skills.

Важнейшим субъектом формирования коммуникативной среды в команде выступает тренер, функции которого выходят за пределы классического понимания роли наставника. Тренерам необходимо создавать условия для развития командного духа, доверия и уважения в команде, а также обучать спортсменов стратегиям и тактике в игре. От характера тренерского взаимодействия напрямую зависит интенсивность развития коммуникативных навыков, особенно у студентов младших курсов, не имеющих устойчивого опыта социальной самореализации.

Несмотря на выраженные позитивные аспекты, в ряде случаев командный спорт может сопровождаться формированием негативных коммуникативных паттернов, таких как:

- авторитарный стиль общения внутри команды;
- формирование микрогрупп и внутриколлективной изоляции отдельных участников;
- подавление индивидуального мнения в условиях жёсткой иерархии.

Поэтому ключевой задачей становится педагогическая модерация командного взаимодействия, направленная на развитие не только соревновательной, но и гуманистической составляющей коммуникации.

В то время, как командные дисциплины учат жить и работать с другими, индивидуальные виды спорта формируют уникальный набор качеств, связанных с личной автономией. В психологии эти качества часто обозначают терминами *resilience* (психологическая гибкость) и *mental toughness* (психологическая стойкость).

Отдельного внимания заслуживает внутренняя мотивация, которая развивается в одиночных дисциплинах. Без коллективного «драйва» и поддержки товарищей спортсмен вынужден искать источники энергии внутри себя. Это непростая задача, но результат того стоит – формируется редкая и ценная способность двигаться вперед, опираясь только на собственные ресурсы.

По результатам проведенного анализа установлено, что участие студентов в командных видах спорта оказывает выраженное положительное влияние на развитие их коммуникативной компетентности, при этом степень и характер данного воздействия существенно варьируются в зависимости от специфики

спортивной дисциплины, интенсивности участия в тренировочном и соревновательном процессе, а также уровня педагогического сопровождения.

Синтезируя данные, полученные на теоретическом и эмпирическом уровнях, можно выделить следующие ключевые положения:

1. Командные виды спорта способствуют формированию устойчивых поведенческих паттернов, связанных с координацией, управлением конфликтами, делегированием и обратной связью, что непосредственно влияет на развитие soft skills и, в частности, коммуникативных умений.

2. Структура и динамика игровой деятельности в каждой конкретной дисциплине активизирует различные компоненты коммуникативной компетентности: в баскетболе – вербальное управление взаимодействием; в волейболе – краткость и точность речевых сигналов; в футболе – тактическое предвидение и зрительно-моторная коммуникация.

3. Наиболее эффективной формой формирования коммуникативных умений является сочетание активного участия в игровых действиях с последующей педагогической рефлексией под руководством тренера, обладающего компетенциями в области педагогики и психологии.

Результаты настоящего исследования обладают высокой степенью практической применимости и могут быть использованы в следующих направлениях:

1. В рамках образовательной политики вузов – при проектировании программ физического воспитания с ориентацией на развитие не только физических, но и коммуникативных компетенций студентов, что соответствует задачам, обозначенным в Концепции развития системы подготовки кадров до 2030 года [2].

2. При разработке внеучебных программ воспитательной работы – как инструмент формирования социально адаптированной, командно-ориентированной личности, обладающей высоким уровнем эмоционального интеллекта и социальной гибкости.

3. В кадровой работе университетов и студенческих объединений – для внедрения психологической диагностики и целенаправленного включения студентов в наиболее подходящие спортивные дисциплины в соответствии с их коммуникативным потенциалом и стилем взаимодействия.

4. В подготовке тренерского и педагогического персонала – для повышения уровня их компетентности в части оценки и развития soft skills у студентов-спортсменов, что предполагает дополнительную педагогическую квалификацию.

5. В работе молодежных центров и организаций дополнительного образования – в качестве аргументированной доказательной базы для продвижения командных спортивных форматов как средства профилактики социальной изоляции, девиантного поведения и профессиональной дезориентации.

Таким образом, результаты, полученные в ходе данного исследования, соответствуют приоритетам государственной молодежной, образовательной и спортивной политики и могут быть использованы в целях их практической реализации на региональном и федеральном уровнях.

Учитывая установленные различия в структуре коммуникативных проявлений у представителей различных спортивных дисциплин, обусловленные как характером межличностных взаимодействий в игровой среде, так и уровнем тактической регламентации, следует подчеркнуть значимость дифференцированного подхода к использованию командных видов спорта в образовательных и воспитательных целях, в том числе — в рамках реализации национальных проектов, ориентированных на формирование конкурентоспособного, социально адаптированного выпускника.

Литература:

1. Федеральный закон "О физической культуре и спорте в Российской Федерации" от 04.12.2007 N 329-ФЗ (последняя редакция). Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/ (дата обращения: 03.09.2025).
2. Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 N 1688-р <Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года>. Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_420869/ (дата обращения: 03.09.2025).
3. Гладкова Н. М., Шибанова А. С. Влияние командных видов спорта на развитие личностных качеств детей школьного возраста // Вестник науки. 2024. №12 (81). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-komandnyh-vidov-sporta-na-razvitie-lichnostnyh-kachestv-detey-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 03.09.2025).
4. Ширинян Марине Витальевна, Шустова Светлана Викторовна КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ // Язык и культура. 2020. №50. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentsiya-v-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 03.09.2025).
5. Роль командных видов спорта в развитии социальной активности учащихся. - Текст: электронный. Режим доступа: <https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/rol-komandnyh-vidov-sporta-v-razvitii-so.20601068573> (дата обращения: 03.09.2025).
6. Спорт – норма жизни. Режим доступа: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/demografiya/sport_norma_zhizni/ (дата обращения 03.09.2025).

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА И ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ**Козырева А.Д.**

магистрант

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет –
МСХА имени К.А.Тимирязева»
e-mail: anastasiak102@mail.ru

Kozyreva A.D.

Master's student

Russian State Agrarian University –
Moscow Agricultural Academy named after K.A. Timiryazev

**ПРОБЛЕМА ИНФОРМАЦИОННОГО ШУМА В ЦИФРОВОМ ОБУЧЕНИИ:
ВЛИЯНИЕ НА КАЧЕСТВО ВОСПРИЯТИЯ**

Аннотация. В статье рассматривается проблема информационного шума в условиях цифрового обучения и его влияние на качество восприятия учебного материала. Цифровая среда, обладающая высоким уровнем насыщенности информацией, часто становится источником когнитивной перегрузки у обучающихся. Анализируются основные источники информационного шума — уведомления, навязчивый контент, избыточные мультимедийные элементы — и их воздействие на внимание, концентрацию и запоминание. Особое внимание уделяется психологическим аспектам восприятия информации в условиях цифровой среды. В статье предложены рекомендации по снижению уровня информационного шума и повышению эффективности цифрового обучения.

Ключевые слова: информационный шум, цифровое обучение, психология восприятия, когнитивные процессы, а также такие термины, как клиповое мышление, перегрузка информацией, мультимедийная среда, внимание и память, цифровая гигиена и цифровая педагогика.

**THE PROBLEM OF INFORMATION NOISE IN DIGITAL LEARNING: THE IMPACT
ON THE QUALITY OF PERCEPTION**

Abstract. The article examines the problem of information noise in the context of digital learning and its impact on the quality of perception of educational material. The digital environment, which has a high level of information saturation, often becomes a source of cognitive overload for students. The main sources of information noise — notifications, intrusive content, excessive multimedia elements — and their impact on attention, concentration, and memorization are analyzed. Special attention is paid to the psychological aspects of information perception in a digital environment. The article offers recommendations for reducing the level of information noise and improving the effectiveness of digital learning.

Keywords: information noise, digital learning, psychology of perception, cognitive processes, as well as terms such as clip thinking, information overload, multimedia environment, attention and memory, digital hygiene and digital pedagogy.

Цифровая трансформация образования сопровождается не только внедрением новых технологий, но и переопределением самого образовательного процесса. Цифровые инструменты, платформы и контент стали неотъемлемой частью повседневной учебной практики. Однако наряду с новыми возможностями появились и новые вызовы. Один из них — информационный шум, оказывающий значительное влияние на когнитивные процессы обучающихся и, как следствие, на качество усвоения знаний.

В условиях стремительной информатизации образовательного пространства граница между знанием и помехой всё больше стирается. Обучающийся оказывается в ситуации, когда объем информации превышает его способность к ее интерпретации и систематизации. В этой связи особенно важно опираться на научное определение ключевого термина. [1]

Информационный шум, по определению Д. Ф. Миронова, представляет собой «совокупность избыточной, нерелевантной, искажённой либо бессмысленной информации, мешающей адекватному восприятию и переработке значимого содержания» (Миронов Д. Ф. Информационный шум и образовательный процесс // Вестник СПбГИК. 2015. №4 (25). [2]

Таким образом, информационный шум — это не просто избыток данных, а активная помеха, снижающая эффективность когнитивной деятельности. Он дезориентирует восприятие, разрушает внутреннюю структуру учебного материала. Обучающийся оказывается в ситуации, когда объем информации превышает его способность к ее интерпретации и систематизации. Проблема усугубляется тем, что цифровая грамотность педагогов не всегда соответствует темпам технологических изменений. В. А. Белевитин и Е. А. Гафарова обращают внимание на отсутствие методологических ориентиров у педагогов в условиях цифровой трансформации. В результате преподаватели, стремясь разнообразить формы подачи материала, невольно способствуют усилению шума, перегружая студентов лишними элементами — визуальными, аудиальными, ссылочными. Такая среда требует не просто новых инструментов, а нового педагогического мышления. [3]

В современном информационном обществе образование превращается в постоянный поток данных, а не в целостную систему знания. В этом контексте особенно важно научиться отличать значимую информацию от вторичной, осмысленное — от поверхностного. [4]

Информационный шум, таким образом, перестает быть лишь технической или методической проблемой: он становится фактором, формирующим тип мышления нового поколения. Л. Ю. Канокова в своих работах указывает на еще один важный аспект: психологическое давление, которое оказывает цифровая среда. Учащиеся не только не успевают перерабатывать информацию, но и испытывают тревожность, вызванную её непрерывным потоком. Это формирует состояние постоянного когнитивного напряжения, которое препятствует эффективному обучению и снижает мотивацию. [5]

Таким образом, возникает необходимость в комплексном осмыслении проблемы: как информационный шум формируется в цифровом образовательном пространстве, какие его проявления наиболее деструктивны для восприятия, и какие стратегии можно использовать для его минимизации.

Особое значение в контексте влияния информационного шума приобретает психология восприятия информации, так как именно когнитивные механизмы — восприятие, внимание, память — первыми страдают от избыточности и фрагментарности цифрового контента. [6]

Согласно исследованиям А. В. Муромцевой, в мультимедийной среде восприятие человека трансформируется под воздействием множества параллельных стимулов. Автор указывает, что цифровая подача информации активизирует преимущественно кратковременную память и автоматическое внимание, что способствует лишь поверхностному усвоению содержания. Зрительные и аудиальные стимулы, подаваемые с высокой частотой, снижают способность к длительному концентрационному

усилию и формируют у обучающихся привычку к быстрому переключению между фрагментами информации, без глубокого анализа и внутренней переработки. [7]

Этот феномен тесно связан с явлением «клиповое мышление», о котором говорит Е. М. Гончарова. В своей работе она подчеркивает, что учащиеся, постоянно находясь в цифровой среде, постепенно теряют навык устойчивого произвольного внимания и рефлексии. Цифровые технологии, по её мнению, провоцируют смещение восприятия в сторону эмоционально-насыщенных, но быстро сменяющихся стимулов, что ведёт к психологической фрагментации восприятия и затруднению формирования целостной когнитивной картины мира [6] Это влияет не только на учебный результат, но и на структуру личности обучающегося: происходит снижение мотивации к усилиям, появляется склонность к «пассивному потреблению» контента, а не к его критической переработке. Более того, информационный шум начинает восприниматься как норма, что ещё более усложняет возвращение к линейной, глубокой структуре знаний, характерной для традиционного образования. Важно понимать, что в этих условиях речь идёт не просто о снижении эффективности обучения, а о формировании нового типа когнитивного поведения, в котором традиционные образовательные методы теряют свою силу. Обилие несистемной информации вызывает когнитивный диссонанс, перегружает рабочую память, а постоянное переключение между задачами снижает способность к аналитическому мышлению. Это подтверждается исследованиями в области нейропсихологии, согласно которым частая многозадачность ведёт к истощению когнитивных ресурсов.

Для проверки теоретических положений и выявления практических аспектов влияния информационного шума в цифровой образовательной среде было проведено эмпирическое исследование. Его цель — проанализировать восприятие обучающимися цифрового шума, определить его основные источники, проявления и возможные способы минимизации в условиях онлайн-обучения. Целью опроса стало выявление уровня воспринимаемого информационного шума в цифровом образовательном процессе, а также определение наиболее раздражающих факторов, вызывающих перегрузку и снижение концентрации у обучающихся. Для получения валидных данных был разработан банк вопросов, сгруппированных в логические блоки.

Таблица 1. «Банк вопросов»

№ пп	Исследовательские блоки	Банк вопросов	Основание для исследования
1	Демографический блок – для сегментации респондентов по полу, возрасту и образовательному уровню.	1. Укажите Ваш возраст. 2. Уровень образования. 3. Форма вашего обучения.	Понимание социального контекста позволяет дифференцировать воздействие цифрового шума.

2	Образовательное поведение и цифровая нагрузка	1. Сколько часов в неделю вы тратите на онлайн-обучение? 2. Устройство, на котором вы чаще всего обучаетесь. 3. Оцените комфорт вашей учебной среды.	Согласно теории когнитивной нагрузки (Sweller, 1988), чрезмерное количество стимулов снижает способность к восприятию.
3	Источники и характеристики информационного шума	1. Какие из перечисленных факторов вас чаще всего отвлекают во время онлайн-обучения? 2. Как часто вы получаете уведомления на устройствах во время онлайн-занятий? 3. Насколько часто вы замечаете, что упустили часть материала из-за отвлечения?	Теория информационного перегруза (Eppler & Mengis, 2004) акцентирует внимание на фрагментации внимания в условиях переизбытка стимулов.
4	Восприятие учебного контента в условиях шума	1. Какие форматы материала труднее воспринимать при наличии информационного шума? 2. Какой вид контента для вас наиболее удобен для восприятия в условиях шума?	Влияние формата подачи информации на усвояемость при наличии отвлекающих факторов.
5	Субъективные эффекты от шума	1. Приходится ли вам тратить больше времени на усвоение материала из-за отвлечений? 2. Что бы вы назвали основной причиной потери концентрации при опосредованном обучении? 3. Испытываете ли вы перегрузку информацией после длительного цифрового обучения? 4. Какие симптомы вы испытываете при переутомлении от цифровой информации?	Цифровое переутомление (digital fatigue) проявляется в эмоциональном истощении, тревожности, снижении мотивации (Levitin, 2014).

Анализ собранных данных показал, что основную часть респондентов составили молодые люди в возрасте от 18 до 24 лет, преимущественно обучающиеся очно и использующие для онлайн-обучения ноутбуки. Большинство из них тратят на цифровое обучение менее 10 часов в неделю, что указывает на ограниченный, но регулярный контакт с образовательной платформой. В ходе опроса было выявлено, что отвлекающие факторы — такие как уведомления, фоновый шум и наличие посторонних вкладок — регулярно мешают фокусироваться на учебном процессе. Это приводит к тому, что значительная часть обучающихся пропускает часть материала или тратит больше времени на его усвоение.

Наиболее выраженные симптомы цифрового переутомления включают раздражительность, тревожность, потерю концентрации и снижение мотивации. В качестве возможных решений участники чаще всего указывали необходимость оптимизации интерфейса образовательных платформ, сокращения

объёма заданий и расширения доступа к офлайн-материалам, что подтверждает актуальность задачи по снижению уровня цифровой перегрузки в образовательной среде. Исследование подтвердило наличие информационного шума как устойчивого барьера в онлайн-обучении. Он проявляется в когнитивной перегрузке, ухудшении качества восприятия и эмоциональном выгорании. Полученные результаты могут использоваться при проектировании интерфейсов и программ цифрового образования, направленных на снижение деструктивной информационной нагрузки.

Литература:

1. Зотов Павел Вячеславович Цифровой шум изображения и его прикладное значение в криминалистике // Вестник СГЮА. 2015. №6 (107). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoy-shum-izobrazheniya-i-ego-prikladnoe-znachenie-v-kriminalistike> (дата обращения: 20.05.2025).
2. Миронов Дмитрий Феликсович Информационный шум и образовательный процесс // Вестник СПбГИК. 2015. №4 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnyy-shum-i-obrazovatelnyy-protsess> (дата обращения: 19.05.2025).
3. Белевитин В. А., Гафарова Е. А. Теоретико-методологические аспекты цифровой трансформации современного педагога профессиональной образовательной организации // Вестник ЮУрГГПУ. 2022. №5 (171). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-aspekty-tsifrovoy-transformatsii-sovremennogo-pedagoga-professionalnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 19.05.2025).
4. Абдушохид Абдурашидович Хасанов, Шарофат Баходир Кизи Ўрокова Цифровизация образования на современном этапе развития информатизированного общества // Scientific progress. 2021. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-na-sovremennom-etape-razvitiya-informatizirovannogo-obschestva> (дата обращения: 22.05.2025).
5. Канокова Ляна Юрьевна К вопросу цифровизации в системе образовательного процесса: проблемы и риски // Право и управление. 2024. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-tsifrovizatsii-v-sisteme-obrazovatelno-go-protsessa-problemy-i-riski> (дата обращения: 22.05.2025).
6. Елизавета Михайловна Гончарова Психологические особенности влияния цифровых технологий на развитие социальных качеств личности // Вестник Московского университета МВД России. 2024. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-vliyaniya-tsifrovyyh-tehnologiy-na-razvitie-sotsialnyh-kachestv-lichnosti> (дата обращения: 22.05.2025).
7. Муромцева Анна Валентиновна Особенности восприятия информации человеком в современном мультимедийном пространстве // Вестник РГГУ. Серия «Экономика. Управление. Право». 2015. №4 (147). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vozpriyatiya-informatsii-chelovekom-v-sovremennom-multimediynom-prostranstve> (дата обращения: 22.05.2025).

Шерматова С.Н.

старший преподаватель кафедры педагогики высшей школы
Институт социальных и гуманитарных наук
Кыргызский национальный университет имени Жусупа Баласагына

Shermatova S.N.

Senior Lecturer
Department of Pedagogy of Higher School
Institute of Social and Humanitarian Sciences
Kyrgyz National University named after Zhusup Balasagyn

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЧЕРЕЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования эмоционального интеллекта студентов в процессе обучения русскому языку с использованием педагогических технологий. Автор анализирует различные методологические подходы к понятию «педагогическая технология», раскрывает потенциал интерактивных методов (ролевая игра, дискуссии, case-study, мастер-классы и др.) для развития эмоциональной сферы обучающихся. Особое внимание уделено роли интерактивных образовательных практик в формировании второй языковой личности и повышении уровня эмпатии, коммуникативных навыков и социальной компетентности студентов.

Делается вывод о том, что интеграция педагогических технологий, направленных на развитие эмоционального интеллекта, способствует не только повышению эффективности учебного процесса, но и формированию гармоничной личности, готовой к профессиональной и социальной адаптации.

Ключевые слова: педагогические технологии, эмоциональный интеллект, русский язык как иностранный, интерактивное обучение, вторая языковая личность, коммуникативные навыки, эмпатия.

FORMATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE THROUGH PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article addresses the issue of developing students' emotional intelligence in the process of teaching Russian as a foreign language through pedagogical technologies. The author analyzes various methodological approaches to the concept of "pedagogical technology" and highlights the potential of interactive methods (role play, discussions, case studies, master classes, etc.) in fostering students' emotional development. Particular attention is given to the role of interactive educational practices in shaping the second language personality, enhancing empathy, communication skills, and social competence. It is concluded that the integration of pedagogical technologies aimed at developing emotional intelligence contributes not only to the effectiveness of the educational process but also to the formation of a harmonious personality ready for professional and social adaptation.

Keywords: pedagogical technologies, emotional intelligence, Russian as a foreign language, interactive learning, second language personality, communication skills, empathy.

Процесс образовательной деятельности, направленный на формирование эмоционального интеллекта, предполагает использование разнообразных методологических подходов. Термин

«педагогическая технология» был введен в конце XX века, когда наблюдался интенсивный прогресс в области информационных технологий и особое внимание уделялось программированному обучению и принципу “обучение с четко определенной целью”. Важно отметить, что в рамках современного педагогического дискурса отсутствует унифицированное определение данного термина, что может создавать сложности для начинающих специалистов в области педагогики.

В таблице 1 представлены мнения ученых о понятии «педагогическая технология».

Таблица 1. Систематизация и классификация определения «Педагогическая технология»

№	Определение	Автор
1	Применение системного подхода в области разработки, внедрения и анализа образовательных процессов предполагает интеграцию технических и социальных аспектов, а также изучение их взаимодействия, с целью оптимизации образовательных стратегий и методов. Этот подход предполагает комплексную оценку и корректировку образовательных форм, что способствует повышению эффективности процессов обучения и восприятия знаний.	ЮНЕСКО
2	Комплекс методов и подходов, применяемых в конкретной сфере профессиональной деятельности, навыков или художественного творчества.	Толковый словарь
3	Комплекс методических инструментов и теоретических подходов, направленных на эффективное внедрение научных методов обучения и воспитания, способствует реализации образовательных целей и задач, заложенных в рамках образовательного процесса.	Российская педагогическая энциклопедия
4	Искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменение состояния.	В.М. Шепель
5	Концепция психолого-педагогической стратегии, включающая в себя разработку специфического набора и последовательности образовательных форм, методик, технологий и инструментария, а также инструментария для воспитательной деятельности.	Б.Т. Лихачев
6	Содержательная техника реализации учебного процесса.	В.П. Беспалько
7	Описание процесса достижения планируемых результатов обучения.	И.П. Волков
8	Продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя.	В.М. Монахов
9	Составная процессуальная часть дидактической системы.	М. А. Чошанов
10	Образовательный процесс предполагает интеграцию и координацию широкого спектра ресурсов, включая персональные качества преподавателей и учащихся, технические средства и учебные методы. Этот комплексный подход направлен на достижение целей, заложенных в образовательной программе.	М.В. Кларин
11	Новый тип средств обучения.	С.А. Смирнов
12	Тщательное планирование и точное воплощение ключевых методик, направленных на повышение эффективности образовательного процесса, являются основополагающими аспектами в дидактической практике.	В.А. Сластенин

В рамках научного анализа понятие “педагогическая технология” определяется как комплекс методик, практик и организационных принципов, применяемых в образовательном процессе с целью реализации образовательных задач. Внедрение инновационных методов в процесс обучения

основывается на фундаментальных научных исследованиях и направлено на усиление эффективности и качества образовательной деятельности.

Применение комплекса педагогических технологий предоставляет возможность преподавателям инструментарий для корректировки своих методик в соответствии с индивидуальными способностями и особенностями обучающихся, а также с государственными образовательными стандартами.

В ходе развития способностей индивида к эмоциональному саморегулированию можно комбинировать различные педагогические технологии. К примеру, ролевая игра позволяет участвовать в симуляциях реальных ситуаций, где эмоции играют важную роль; групповые дискуссии и обмен опытом могут способствовать взаимодействию и управлению эмоциям в команде.

В исследовательской работе, проведенной М.И. Егшатыном и Е.Р. Титовой, подчеркивается, что наибольшие перспективы для развития обучения открывают интерактивные технологии. Данные технологии рассматривают интерактивный метод как образовательный подход, предполагающий активное участие практически каждого студента в процессе усвоения знаний. В рамках данного подхода каждый обучающийся вносит свой уникальный вклад, осуществляется обмен знаниями, идеями и методами деятельности, что способствует повышению эффективности образовательного процесса «практически каждый учащийся оказывается вовлечён в процесс познания», «каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идёт обмен знаниями, идеями, способами деятельности» [1, с.4]. Фозилова А. М. определяет интерактивность как процесс, при котором учащиеся активно участвуют в коллективной деятельности [10, с. 693]. В данном контексте внимание учащихся переориентируется с удовлетворения собственных индивидуальных потребностей на процесс взаимодействия с одноклассниками.

Ф.А. Тиллабаева в своей работе выделяет ключевые компоненты интерактивного подхода к образовательному процессу, которые включают активный обмен информацией, идеями и методами обучения между участниками. Она подчеркивает важность формирования дружественной и поддерживающей образовательной среды, а также акцентирует внимание на том, что в рамках «интерактивного обучения студенты получают возможность для глубокого освоения аналитических навыков и развития коммуникативных способностей» [9, с.220].

Для решения учебных и воспитательных задач преподавателем могут быть использованы нижеследующие активные и интерактивные формы обучения:

1. ролевые и деловые игры;
2. интерактивные лекции;
3. мозговой штурм (brainstorm);
4. круглые столы, дискуссии;
5. Case-study (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ);
6. Мастер-классы.

В рамках применения интерактивного подхода к обучению формируется образовательная среда, отличающаяся повышенной степенью активности участников обучения, прозрачностью образовательного процесса и наличием механизмов для взаимодействия в контроле качества образовательной деятельности. Рассмотрим пример использования интерактивных технологий как средства развития эмоционального интеллекта в рамках изучения профессионального русского языка.

Студенты, обучающиеся по направлениям «История» и «Регионоведение» и изучающие русский как иностранный язык, представляют особую группу. Их интересы к историческим аспектам русской культуры и событий ставят перед преподавателями русского языка новые вызовы. Это требует индивидуального подхода и внимания к темам, связанным с историческим наследием.

Практика показывает, что студенты, изучающие историю на русском языке, часто сталкиваются с культурными особенностями. Преподавание включает в себя элементы культурной адаптации, помогая студентам не только понимать языковые особенности, но и осваивать аспекты профессионального взаимодействия в историческом контексте. Важно отметить, что преподавание русского языка студентам исторического направления требует тщательной адаптации учебного материала. В указанный процесс входит не только стандартные языковые задачи, но и формирование лексического запаса, специфичного для профессиональной деятельности историка. Учебные материалы отражают терминологию и структуры языка, используемые в историческом анализе.

Для повышения уровня понимания эмоциональных процессов у студентов, обучающихся на иностранном языке, необходимо осуществить стратегию расширения их лексического фонда, акцентируя внимание на терминах, которые описывают эмоции и чувства, а также отражают эмоциональное состояние индивида. Кроме того, для стимуляции эмоционального интеллекта в рамках образовательного процесса особое внимание следует уделить активному применению невербальных элементов, связанных с эмоциями. Это включает в себя практики, направленные на ассоциацию конкретной эмоции (например, радости, гнева, страха, чувства вины, любопытства и прочего) с ее мимическим выражением. Чтобы учебный материал был более эффективно усвоен и стал более очевидным, в рамках коммуникативных и речевых упражнений следует применять более широкий спектр фразеологических оборотов.

В рамках современных научных исследований в сфере образования было выявлено, что при обучении студентов из Кыргызстана русскому языку на уровне В1 наиболее эффективным методом для стимулирования развития эмоционального интеллекта является интерактивный подход, включающий в себя взаимодействие с русскоязычной научной литературой. Данный подход оказывает положительное влияние на формирование чувства этнической принадлежности, повышение уровня уважения к культурным различиям и способствует глубокому эмоциональному вовлечению в содержание текстов. Это, в свою очередь, способствует преодолению когнитивных трудностей, связанных с лингвокультурными особенностями и индивидуальным когнитивным стилем обучающихся. Исследование опирается на теоретические основы, изложенные Д. В. Люсиным в 2004 году, который выделял внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект в рамках данного понятия [6, с.35].

Процесс формирования второй языковой личности представляет собой комплексную динамику, включающую в себя как когнитивные, так и аффективные компоненты. В данном контексте, сложность коммуникативных ситуаций проявляется не только на уровне когнитивного понимания, но и на уровне эмоционального восприятия. Ключевую роль в структуре второй языковой личности играет эмпатическая способность, которая способствует восприятию эмоционального состояния собеседника, а также генерирует соответствующий эмоциональный отклик. Этническая эмпатия оказывает существенное влияние на способность к распознаванию культурных различий и на развитие взаимопонимания между индивидами с различными культурными и этническими профилями.

В 2004 году российский эксперт в области психологии, кандидат педагогических наук, Д.В. Люсин, представил свою концепцию эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект (ЭИ) определяется как уникальная способность человека осознавать собственные чувства и эмоции других людей, а также как умение контролировать и регулировать эти эмоции [6].

Осознание эмоционального состояния включает в себя следующие аспекты:

1. Дифференциация эмоционального состояния: процесс идентификации личных чувств или эмоционального реагирования собеседника.

2. Классификация эмоционального состояния: способность к определению типа эмоционального состояния, то есть определение того, какие чувства испытывает индивид или его партнёр в диалоге, а также способность к идентификации конкретной эмоции.

3. Анализ причин, приведших к возникновению эмоционального состояния, и оценки возможных последствий его проявления.

Управление эмоциями включает в себя следующие элементы:

1. Регулирование интенсивности эмоционального состояния: способность к уменьшению интенсивности нежелательных эмоций.

2. Контроль внешних проявлений эмоций: управление явными эмоциональными реакциями.

3. Целенаправленное стимулирование эмоций: способность к инсценированию желаемой эмоции в соответствии с текущей ситуацией.

В рамках данной концепции, охватывающей способности к идентификации и коррекции собственных и чужих эмоций, можно сделать вывод о том, что Д.В. Люсин полагает, что эмоциональный интеллект имеет двойную природу и связан как с индивидуальными, так и с социальными факторами. Автор применяет метафору, связанную с лингвистическим или пространственным интеллектом, для описания модели эмоционального интеллекта, расширяя её рамки за пределы когнитивного аспекта. Интерес к эмоциональному состоянию окружающих и к собственным эмоциям, а также склонность к анализу психических реакций, основанных на эмоциональных переживаниях, являются ключевыми элементами понимания и регулирования эмоций.

Модель эмоционального интеллекта, разработанная Д.В. Люсиным, является комплексом концептуальных построений, характеризующихся двуплановостью. С одной стороны, эмоциональный интеллект проявляет глубокую связь с когнитивными процессами, с другой – он описывается через призму личностных характеристик. В рамках данной модели Люсин определяет эмоциональный интеллект как психологическое явление, которое эволюционирует на протяжении жизненного цикла индивида под воздействием многообразия факторов. Эти факторы оказывают существенное влияние на степень развития эмоционального интеллекта и способствуют формированию уникальных личностных особенностей каждого субъекта [6].

Ниже на рисунке приведены факторы, которые влияют на уровень развития ЭИ.

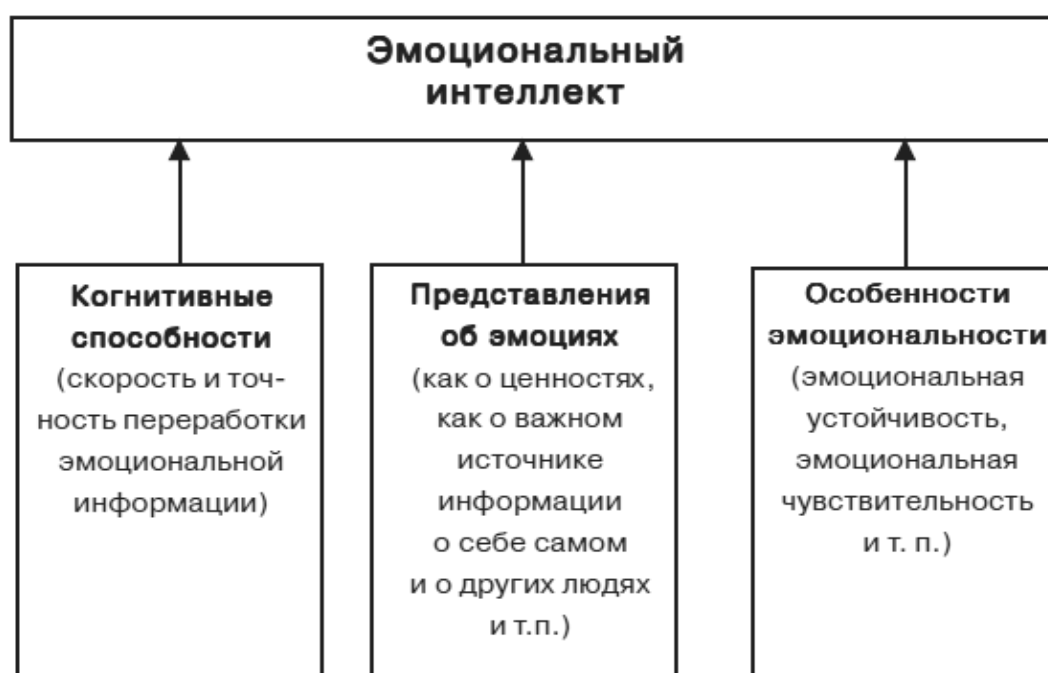


Рисунок 1. Факторы, которые влияют на Эмоциональный интеллект [25].

В свете представленных данных, целесообразно прийти к выводу, что освоение русского языка в качестве иностранного представляет собой не только академический процесс для студентов, следующих образовательных программ «История» и «Регионоведение». Данный аспект обучения является фундаментальным для формирования профессиональных и культурных компетенций обучающихся. На преподавателя возлагается ответственность не только в передаче теоретических знаний о языке, но и в стимулировании студентов к его практическому использованию в рамках их будущей профессиональной деятельности.

В последние десятилетия образование стало гораздо ориентированным на личностное развитие, внимание к которому уделяется не меньше, чем усвоению конкретных знаний. В данном аспекте, эмоциональный интеллект становится ключевым элементом формирования успешной и сбалансированной личности. На наш взгляд, развитие этого вида интеллекта не только способствует эмоциональной устойчивости, но и улучшает межличностные отношения, снижает уровень стресса и способствует общему благополучию.

Педагогические технологии также могут способствовать формированию социальной компетентности через развитие эмпатии и умения строить здоровые отношения среди одноклассников. Виртуальные классы, онлайн-проекты, а также совместные задания помогают студентам развивать умение взаимодействовать с окружающими, учитывать чувства других и решать конфликты. В соответствии с современными научными представлениями, для оптимизации образовательного процесса и достижения максимальной эффективности, рекомендуется интеграция методов обучения, ориентированных на стимуляцию эмоционального развития, в качестве фундаментальной составляющей общеобразовательной системы. Образовательная деятельность должна структурирована с учетом четко определенных целей, строгой последовательности и наличия необходимых ресурсов.

Рассмотрим некоторые из технологий развития эмоционального интеллекта, а также их авторов:
Модель Дэниела Гоулмана

Ключевые идеи: как мы ранее отмечали, Д. Гоулман в своей работе выделяет пять компонентов эмоционального интеллекта: самосознание, саморегуляция, мотивация, социальное умение и управление межличностными отношениями.

Модель Питера Саловея и Джона Мэйера:

Ключевые идеи: данные исследователи внесли вклад в разработку концепции эмоциональной когнитивной регуляции, которая описывает способность индивида к осознанному пониманию, анализу, выражению, контролю и применению эмоциональных реакций в контексте повседневной жизни. Их новаторский подход послужил основой для формирования множества образовательных программ, направленных на стимулирование эмоционального развития.

Методика Джона Готмана:

Ключевые идеи: Готман, специализируясь в исследованиях отношений, разработал методику обучения эмоциональной грамотности, которая уделяет особое внимание эмоциональной связи в семье и образовательной среде. Методика Готмана Дж. включает в себя упражнения для повышения эмпатии, умения выражать эмоции и строить здоровые взаимоотношения.

Методика Джона Готмана акцентирует внимание на повседневных взаимодействиях в отношениях и призвана помочь парам развивать более эффективные и здоровые способы общения. Он считает, что понимание и изменение поведенческих паттернов может существенно улучшить качество и стабильность брака.

Исследования, посвященные эмоциональному интеллекту и способности к выражению чувств в словесной форме, также активно занимают в работах профессора В. И. Шаховского (2018; 2019), который является зачинателем волгоградской школы эмотилогии и эмотивной лингвоэкологии [12]. В современном мире, где язык становится более экспрессивным и значение эмоционального интеллекта растет, мы сталкиваемся с увеличением негативных элементов в общении, информационными конфликтами и эмоциональным давлением в сетевых пространствах.

Интеграция этих методик в образовательный процесс обеспечивает учащимся не только улучшение академических результатов, но и развитие ключевых навыков, необходимых для успешной адаптации в современном мире. Исследователь Д. Люсин выделяет важность высокоразвитого эмоционального интеллекта как ключевой компонент успешного выполнения разнообразных задач [5]. Эмоциональный интеллект оказывает существенное влияние на способность к саморегуляции нежелательных эмоциональных реакций, которые могут проявляться в процессе образовательной деятельности, в частности, во время подготовки к экзаменам или прохождении тестирования. Научные исследования подтверждают наличие прочной корреляции между уровнем эмоционального интеллекта и академическим успехом, а также с учебной мотивацией [3] (Платонова Н. С. [30, с.31], Тулупьева Т. В., Русских Н. И. [8, с. 101], Шевченко А. Д. и др.).

В педагогической практике широко распространен метод сюжетно-ролевой игры, который был разработан известными учеными в области психологии и педагогики, такими как Д. Б. Эльконин и Л. С. Выготский. Данный метод лежит в основе множества образовательных стратегий, ориентированных на использование ролевых игр. В частности, при обучении иностранным языкам применяются коммуникативные ролевые игры, которые способствуют развитию умений общения на иностранном языке.

В рамках профессиональной подготовки проводятся ролевые тренинги, в ходе которых обучаемые и инструктор взаимодействуют в условиях, имитирующих профессиональную деятельность. Ролевые игры также находят применение в процессе профориентации обучающихся, где их целью является развитие у учащихся навыков эффективного выполнения роли в определенных социальных ситуациях.

Рольевые игры могут использоваться в педагогике, например, для организации досуга студентов, и иметь более обобщенные задачи типа развития общих коммуникативных навыков, творческого потенциала, получения навыков работы в команде и др.

В рамках настоящего исследования осуществляется оценка возможностей использования методики чтения в качестве инструмента для стимуляции эмоционального развития детей. В научной литературе существует консенсус относительно того, что регулярное взаимодействие с литературными произведениями способствует эмоциональному развитию ребенка. Такие исследователи, как А.С. Гореликова (2021) [9], Л.С. Сильченкова (2021) и З.В. Пархимович с Т.Д. Савенковой (2018), подчеркивают важность этого аспекта в образовательном процессе. Данный метод предполагает, что каждое литературное произведение содержит в себе эмоциональные подтексты, представленные в виде специфических фраз, выражений и слов, которые косвенно отражают эмоциональное состояние персонажей.

Данные элементы текста служат фундаментальной базой для развития у детей способности к самоаналитике эмоционального состояния и эмпатии, что представляет собой ключевой компонент эмоционального интеллекта. Научные исследования в области педагогики демонстрируют, что активность чтения оказывает значительное влияние на формирование и развитие эмоционального интеллекта. Анализ разнообразных литературных произведений предоставляет индивидам возможность для погружения в различные эмоциональные контексты, проживания разнообразных жизненных сценариев и осмысления эмоциональных состояний, переживаемых литературными героями. Ниже приводятся способы, как читательский опыт может способствовать развитию эмоционального интеллекта:

Эмпатия: Чтение способствует человеку видеть мир через глаза других людей. Погружение в их переживания и эмоции способствует развитию эмпатии. Понимание чувств персонажей помогает читателю лучше понимать окружающих его людей в реальной жизни.

Расширение эмоционального словаря: Литературные произведения могут представлять разнообразные эмоциональные состояния. Процесс чтения помогает расширять эмоциональный словарь, позволяя людям лучше выражать свои чувства и понимать свои чувства и чувства других.

Работа с конфликтами и разрешение проблем: В художественной литературе часто описываются сложные ситуации и сложившиеся конфликты. Читатель может наблюдать, как персонажи справляются с трудностями и разрешают конфликты, что может послужить примером для развития навыков решения проблем в реальной жизни.

Развитие социального понимания: Чтение различных произведений помогает понимать культурные различия, социальные контексты и сложности межличностных отношений. Это способствует формированию более широкого и глубокого социального понимания.

Самопонимание: Чтение может также помочь людям лучше понимать свои собственные эмоции и переживания. Идентификация с персонажами и их эмоциональными состояниями может быть способом для самоанализа и осознания собственных чувств.

Следует отметить, что применение методик обучения социальным навыкам через интерактивные технологии является эффективным методом для стимулирования развития эмоционального интеллекта. Данная методика способствует углубленному осмыслению личных эмоций, улучшению способности к эмпатии и укреплению социальных связей между индивидами.

Применение интерактивных технологий в рамках занятия по профессиональному русскому языку является определяющим аспектом для оптимизации образовательной среды. Данная методика способствует активизации учебного поведения и эмоционального вовлечения студентов, что, в свою

очередь, усиливает их стремление к обучению. В свою очередь, положительно сказывается на повышении продуктивности мыслительной деятельности и запоминающей способности учащихся, особенно среди студентов нелингвистических специальностей [4].

Использование интерактивных технологий на занятиях по профессиональному русскому языку способствует укреплению самостоятельности учащихся, что, в свою очередь, может положительно сказаться на их последующей профессиональной деятельности и способности к непрерывному самосовершенствованию [10]. В контексте применения мультимедийных технологий предполагается, что усвоение языковых концепций обучающимися станет менее сложным. Это, в свою очередь, предполагает улучшение коммуникативных способностей студентов, что может способствовать повышению уровня их эмоционального интеллекта.

Таким образом, формирование устойчивой профессиональной идентичности специалиста-эксперта требует не только развития традиционных личностных качеств, но и повышения уровня эмоционального интеллекта [2].

В ходе анализа представленного материала приходим к выводу о том, что применение педагогических подходов, ориентированных на стимуляцию эмоционального развития, оказывает положительное влияние на формирование личности с высокой степенью эмоциональной устойчивости и социальной адаптации. Кроме того, данные технологии создают предпосылки для успешной социальной интеграции в контексте современных общественных условий [11]. Интеграция данной методики в образовательный процесс является важным шагом в направлении создания гармоничного образовательного опыта для будущих поколений.

Литература:

1. Егшатын М.И. Интерактивные методы обучения / М.И. Егшатын, Е.Р. Титова // Евразийский научный журнал. – 2022. - №6. – С. 4.
2. Зембатова Л.Т., Зембатова М.А. Проблемы подготовки специалистов экономической направленности в условиях информатизации учебного процесса. Мир науки, культуры, образования. 2020; № 2 (81): 112.
3. Кошелева И.Н. Развитие эмоционального интеллекта как один из путей повышения социальной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку Филологические науки в МГИМО. 2013. – С.51.
4. Лоуренс Х. Эмоции, которые нами управляют: как не попасть в ловушки гнева, вины, печали. Когнитивно-поведенческий подход. – М.: Альпина Паблишер, 2023.
5. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. - С. 29–36.
6. Люсин Д.В., Марютина О.О., Степанова А.С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С.128 - 140.
7. Ростовцева П.П., Гусева Н.В. Развитие творческого потенциала будущих экономистов с помощью современных технологий. Мир науки, культуры, образования. 2021; № 2 (87): 316 - 318.
8. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Русскоязычная адаптация теста Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо "Эмоциональный интеллект" (MSCEIT V2.0). Методическое пособие. – С.13.

9. Уолинн М. Это началось не с тебя. Как мы наследуем негативные сценарии нашей семьи и как остановить их влияние. – М., 2022.
10. Фрейд З. Психоанализ детских страхов / Зигмунд Фрейд. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикс, 2023.
11. Шабанов С. Эмоциональный интеллект. Российская практика / Сергей Шабанов, Алёна Алешина. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014.
12. Шиманская В. Эмоциональный интеллект для детей и родителей. Учимся понимать и проявлять эмоции, управлять ими. – СПб., 2022.

Герилтуя

докторант

Институт социально-гуманитарных наук

Монгольский государственный университет образования

Мягмарцоож Нацаг

директор

Институт социально-гуманитарных наук

Монгольский государственный университет образования

Эрдэнэбат Цэндэху

преподаватель

Институт социально-гуманитарных наук

Монгольский государственный университет образования

Geriltuya

doctoral student

Institute of Social Sciences and Humanities

MNUE

Myagmartsooj Natsag

The Dean

Institute of Social Sciences and Humanities

MNUE

Erdenebat Tsendeekhuu

Lecturer

Institute of Social Sciences and Humanities

MNUE

ИЗУЧЕНИЕ ВОПРОСА ВКЛЮЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В КУРС ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ И ЕГО РЕЗУЛЬТАТЫ (НА ПРИМЕРЕ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ МОНГОЛИИ)

Аннотация. В статье анализируется важность внесения изменений, учитывающих местные особенности Монголии, в учебную программу по обществознанию. Авторы провели исследование, как учителя средней школы учитывают местные особенности на уроках обществознания. В настоящее время полностью реализовать изучение местных особенностей на уроках невозможно из-за противоречия национальной программе и образовательному стандарту.

Ключевые слова: Монголия, обществознание, местные особенности, ценности, результаты.

RESEARCH ON THE STATE OF INCLUDING LOCAL CHARACTERISTICS IN SOCIAL SCIENCE COURSES AND RESULTS (ON THE EXAMPLE OF SECONDARY SCHOOL SOCIAL SCIENCE TEACHERS IN GRADES 7-9 IN MONGOLIA)

Abstract. The article analyses the importance of making changes in social studies curriculum, that will reflect local characteristics of Mongolia. The authors conducted the study to determine the extent to which secondary school social studies teachers incorporate local characteristics into their lessons. Nowadays it is

impossible to implement the incorporation of local characteristics into the lessons in full, because of the conflict with the national core curriculum and standards.

Keywords: Mongolia, Social Science Education, Local Characteristics, Values, Results.

Introduction

The 21st century is the era of rapid developments in knowledge, information, and technology. Thus, the role of education has expanded to become the central factor in a country's development (UNESCO, 2015), creating the need for reconsidering the core qualities and the content of education for all. UNESCO's "Education for All" (2000) states that "... education should be correspondent to the needs of the country, local society, and culture...", "The content of education is based on relevant national and local values, knowledge, language, and culture, and is the main means of preserving and developing the diversity of local heritage, language, traditions, and values..." (UNESCO, 2015).

Therefore, a study was conducted among social studies teachers to determine the extent to which local characteristics are reflected in social studies education.

"Local characteristics" is a broad concept that refers to the given geographical unit or region's natural and geographical conditions, culture, language, dialect, economic structure, population characteristics, historical development, social needs, traditions, and values.

Firstly, the meaning of local characteristics in education has been defined by international organizations, local governments, and education policy organizations. For example, UNESCO (2009) defined local characteristics as "a learning environment that reflects the culture, traditions, language, lifestyle, and natural conditions of a given region and is consistent with the lives of students" (UNESCO, 2009). Secondly, scholars and researchers from the United States, Russia, Japan, and China have formulated local characteristics.

Mongolian scholar and Professor O. Purev (2021) emphasized the importance of introducing local characteristics into education by stating that "...the curriculum should be a clear reflection of the characteristics of the nation. This includes local language, culture, history, lifestyle, and economic characteristics" (Purev, 2021).

In the context of Mongolia, local characteristics can be considered in terms of the following main components:

A. Geographical location and natural features: Geographical location, climate, agricultural characteristics, natural resources, and ecological conditions;

B. Historical traditions, national and ethnic cultural heritage: Local historical monuments, ethnic culture, traditional knowledge, and artistic heritage;

C. Social and economic structure: Standard of living, employment, population structure, and access to social services;

D. Language, dialect, and customs: Local dialects, linguistic features, and ethnic cultural differences;

E. Livestock and nature-based livelihoods: Nomadic livestock farming, agriculture, lakes, ponds, fishing, hunting

F. Lifestyle and cognitive environment: Daily habits, attitudes, and environment-based experiences of local people (Dashtseren.N, 2015), (Sandagdorj.Ts, 2018), (Gay.G, 2010).

The Constitution of Mongolia and the Law on Education contain provisions on respecting the national history, language, culture, and heritage while preserving national identity. The Constitution of Mongolia states: "We, the Mongolian people, shall: ... cherish and inherit our national customs, historical and cultural traditions..." and "historical and cultural monuments, scientific and intellectual heritage are under the protection of the state." The General Law on Education states in Article 5.1: to cherish and inherit national customs, historical and cultural

traditions, and in Article 10.1.2: to inherit traditional culture and customs..., which reinstates that local history and culture are the core of education.

The secondary school curriculum approved by the order No. A/492 of the Minister of Education and Science on August 1, 2019 includes civic ethics education, geography, history, and social studies as subjects in the content of social sciences. It is important to note that the content of the 8th grade social studies course in the social science curriculum includes the study of social, cultural, economic, legal, and public administration issues at the local level [Ministry of Education and Science, 2019, p. 96].

Methodology

Brief descriptions about the sections of the Mongolian secondary school curriculum and the results of the analysis among teachers.

Goal

To study and determine the degree of local characteristics inclusion in the content of social studies education among teachers.

Objectives

- To conduct a survey among social studies teachers in secondary schools.
- To provide recommendations for incorporating local characteristics in the content of social studies education.

Findings

1. Some explanations about policy documents:

Although the descriptor term “local” was used in documents before 2015, it was usually limited to the concept of administrative units and local government. However, since the trend of reflecting local culture, traditions, language, and social life in a broader sense has increased in sources since that year, it was considered appropriate to select documents after 2015 for this analysis.

Legal basis for education: According to Article 10.1 of the Mongolian Education Law (2002, revised in 2023), education should be “in accordance with national traditions, customs, local characteristics, and the needs and development of each child.” This provides a legal basis for reflecting local values and circumstances in the content of education. Article 18.5 of the law also states that “local educational institutions may make adjustments to the implementation of the curriculum in accordance with the conditions of the local environment,” which indicates that teachers, schools, and education departments can make changes that reflect local characteristics. In addition, the Preschool, Primary, Basic, and Secondary Education Standards (2023) provides for knowledge creation and assessment in accordance with the living environment and socio-cultural conditions of students. The implementation of this standard is determined by the policies and regulations supported by the education authorities in the respective localities.

National Policy Documents: The Mongolian Education Sector Development Policy (2021–2030) includes the goal of “supporting the implementation of curriculum and content based on local needs and conditions” and emphasizes the development of methodologies appropriate to the environment through teachers, educational administration, and social partnerships (Ministry of Education and Science, 2021). However, the implementation of this goal is relatively weak, and the regulatory mechanisms are unclear (Dagvasuren. B, 2022).

For example, the “Vision-2050” long-term development policy includes the framework of the “Nomadic Civilization of Mongolia” goal, which aims to incorporate the national language, culture, history, customs, and natural and territorial characteristics in the curriculum of all levels of education. The “Human Development” goal also stipulates the incorporation of Mongolian history, language, culture, patriotic sentiment, and common values of humanity into the curriculum of primary and secondary education.

Therefore, Mongolian education policies, laws, standards, and development documents have shifted in the last decade to consider local characteristics beyond the scope of administrative units and rural regions to include culture, tradition, language, lifestyle, and nature. This opens up opportunities for developing curriculum content in a more flexible, diverse, and responsive manner to local needs and conditions, but the lack of clarity in the actual implementation and regulatory mechanisms remains a weakness.

2. Analysis of the incorporation of local characteristics into social studies teaching

The study was conducted to determine the extent to which secondary school social studies teachers working in the historically, geographically, and culturally diverse environment of Mongolia incorporate local characteristics (history, culture, local dialects, legends, myths, unique natural formations, historical figures, etc.) into their lessons and to identify the factors that limit this.

This study was conducted in Mongolia on June 9, 2025, with the participation of 195 teachers, and collected data related to the incorporation of local characteristics into their lessons. The main objective of the study was to analyze the demographic attributes and work experience of teachers, and their perceptions regarding the inclusion of local history, culture, and traditions in the curriculum. The study used SPSS software to conduct frequency analysis and multiple-choice analysis.

2.1. Regional distribution:

69.6% (126 people) of the respondents were from rural areas, and 30.4% (55 people) were from Ulaanbaatar while 14 people or 7.2% preferred not to say. This indicates that rural teachers are the majority in the study, which may have influenced the emphasis on local characteristics of rural areas.

2.2. Chosen Majors:

37.8% of the respondents answered that they majored in history and social sciences, 19.7% answered that they only majored in history, and 36.3% answered that they majored only in social sciences, and a total of 93.8% majored in the humanities. Information technology majors (1.0%), civic studies majors (1.6%), geography majors (1.6%), and other major (2.1%) accounted for much smaller percentages. This indicates that humanities teachers are more suitable for incorporating local cultural content into their lessons.

2.3. Work experience:

82.6% (161 people) of the teachers had worked for 1-20 years, and 17.4% (34 people) had worked for more than 21 years. This distribution reflects the combined experience of new and experienced teachers, signaling a multidisciplinary approach to implementing local characteristics.

2.4. Which of the following local content did you include in your lessons?

The data in the figure shows:

Highest percentage (over 60%): Historical sites (66.3%) is the most frequently used local content by teachers in their lessons. Its advantage and appeal lie in the fact that it allows teachers to take the students to the place and to teach interactive classes based on historical facts and monuments. Incorporating local history (64.2%) into their lessons aims to foster local pride and address children's need to know the history of their immediate environment. High percentage of teachers include local culture and customs (60.1%) into their lessons. It can be seen that the importance of passing on local traditions and culture to the new generation is widely recognized. These contents can be considered stable, suitable for implementation in the curriculum, and have good source availability.

Medium percentage (30-55%): Cultural heritage, Customs and traditions, Historical figures, Legends, Myths, Unique natural formations, Museums. These contents also occupy an important role, but in some cases they are relatively difficult to implement due to the limits of lesson duration, scheduling and priority contents.

Relatively low percentage (10-20%): Local dialect, Arts, Traditional knowledge of local Economy. The low inclusion rate of these contents can be explained by reasons discussed in the following questions.

2.5. In which of the following ways do you include these contents?

These findings indicate that teachers are incorporating local characteristics mainly in the form of independent study by students and information provided by teachers, but their use as teaching environments and direct materials is lacking. Although there are attempts to incorporate local content into lessons, it is mainly limited to independent work by students and information provided by teachers. However, the lack of systematic integration of local characteristics into materials, teaching environments, and exercise content indicates the need for policy and methodological support.

2.6. What are the challenges you face when incorporating local characteristics into your lessons?

The most common difficulties: Risk of deviation from the standard curriculum (66.5%). Teachers are unable to fully implement local content due to fear of conflicting with the national core curriculum and standards. This is a major obstacle that limits teachers' creativity. Lack of time (59.3%). The schedule and time constraints of the lesson stifle the opportunity to adequately incorporate local characteristics. There is not enough time for further explanation and methodological activities such as student field trips.

Relatively common difficulties: One of these difficulties is lack of sources (42.9%). Research materials, books and guides about local characteristics are rare. Teachers have to collect information themselves, which increases their workload considerably. Textbooks do not contain local content (42.3%). Since local characteristics are not included in official textbooks, teachers have to develop additional lessons by themselves. Increased teacher workload (41.8%). The need for additional research and preparation work increases teachers' workload and negatively affects their work life balance.

Least common difficulties: Increased costs (11.5%). Fieldwork, museum visits, and field trips to historical sites require financial costs. Lack of leadership support (9.9%). School policies and support to include local characteristics are often insufficient. Lack of parental support (4.4%). Low involvement from the students' external environment because parents sometimes do not understand the importance of including local characteristics into the curriculum.

The biggest challenges are following the standard curriculum, time constraints, and lack of resources. Teacher workload and extremely generalized textbooks are also among the main problems. However, parental support, leadership involvement, and cost are relatively minor obstacles.

2.7. What support is needed to incorporate local characteristics into lessons?

The highest percentage of teachers answered that direct inclusion into the curriculum and guidelines (56.6%) would be the way to support incorporating local characteristics into lessons. This shows that teachers believe that local characteristics need to be reflected in their teaching not only through their own initiative, but also through official policy-level regulations and guidelines. In other words, if reflected in policy documents, they can be implemented consistently and at the same level in all schools.

49.2% percent of the teachers answered that teacher's manuals would help support incorporating local characteristics into lessons. This shows that teachers lack manuals and methodological recommendations on how to teach local characteristics and what methodologies to use. This indicates that support is needed for practical implementation beyond the curriculum. 44.4% percent of the teachers answered that support for necessary sources would help incorporate local characteristics into lessons. There is a lack of reliable sources related to local history, culture, and the environment. This indicates the need to create opportunities for obtaining information from research materials, archival documents, museums, and books etc.

42.9% percent of the teachers answered that inclusion in the textbooks would help to incorporate local characteristics into lessons. If local characteristics are included in textbooks, they can be used regularly by students and studied uniformly in all schools. This is perceived as an important step for making the content of the curriculum consistent and coherent.

37.6% percent of the teachers answered that financial support would help to incorporate local characteristics into lessons. Financial resources are needed to implement lessons that explore local characteristics. Local travel, inspections, trips and purchasing local resources require financial aid. Most importantly, financial support is essential to make teachers' initiatives a reality.

25.4% percent of the teachers answered that administrative support would help to incorporate local characteristics into lessons. If school administrations support teachers and adapt the schedule and lesson organization, the chances of teachers' work being implemented will increase. However, the relatively low request for administrative support in the study may indicate that teachers tend to rely more on government policies and official documents.

10.1% percent of the teachers answered that parental support would help to incorporate local characteristics into lessons. This the least chosen answer. This shows that parental support is not a major influence on incorporating local characteristics into lessons. However, teachers believe that educational policies and professional support are far more important.

Therefore, the results of the study show that policy-level support (curriculums, guidelines, textbooks) and professional methodological assistance (manuals, resources) are considered the most important for teachers to effectively incorporate local characteristics into lessons. Alternatively, it appears that financial restrictions, administrative support, and parental involvement are at a secondary level of importance.

3. Recommended ways and means to incorporate local characteristics into social studies education

- More detailed reflection of local characteristics incorporation into education in the legal framework,
- Systematically incorporate local characteristics into the curriculum
- Develop teaching materials that include local content
- Support the professional development and capabilities of teachers
- Adapt teaching methodologies to local conditions
- Increase the participation and authority of local educational institutions
- Give priority to policy-level support (programs, guidelines, textbooks) and professional methodological assistance (manuals, resources).

Conclusion

According to the survey of social studies teachers in secondary schools, it's very important to incorporate local characteristics. However, there are many difficulties in properly incorporating local characteristics into the content of social studies education. There is a need for direct incorporation into the curriculum and guidelines, proper methodology manuals, financial support and textbooks that reflect local characteristics.

It is important to creatively develop opportunities and ways to incorporate local characteristics into the content of social studies courses.

References:

1. Dagvasuren. B. (2022). Evaluation of the Implementation of Policy Documents: An Example in Social Science Education. "Bolovsrol Sudlal" journal, 45-60.
2. Dashtseren. N. (2015). Regional Differences in Mongolia and Their Impact on Educational Development. "Niigmiin Uhaanii Sudalgaanii Buteel" 8(1), 20-27.
3. Gay.G. (2010). Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice (2nd ed). Teachers College Press.
4. Ministry of Education and Science. (2021). Education Sector Development Policy 2021-2030. Ulaanbaatar, Ministry of Education and Science.

5. Ministry of Education and Science. (2019). Basic education curriculum (Revised 2nd ed.). Ministry of Education and Science.
6. UNESCO, 2009, September. Teaching and learning for a sustainable future: A multimedia teacher education programme. Retrieved from <http://www.unesco.org:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125238>
7. UNESCO, 2015. Education 2030: Incheon Declaration and Framework. UNESCO.
8. UNESCO, 2015. Education for All 2000-2015: Achievements and Challenge. UNESCO.
9. Purev, O. 2021. Theory and Methodology of Educational Studies. Institute of Education of Mongolia. p.159. Ulaanbaatar, Institute of Education.
10. Sandagdor, Ts. 2018. The Interrelationship of Local Development and Education. “Bolovsrol Sudlal” journal 12(2), 45-52.

Замешаев Т.И.

студент кафедры биологии, экологии и биотехнологии
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова»
e-mail: tim.zameshaev@gmail.com

Цинис А.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова»
e-mail: tsinis72@mail.ru

Timofey I.Z.

student of the Department of Biology, Ecology and Biotechnology
Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov

Tsinis A.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Education
Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk

ЭФФЕКТИВНОСТЬ УТРЕННЕЙ ЗАРЯДКИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ РАБОТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Современные студенты часто сталкиваются с утомлением и снижением работоспособности из-за малоподвижного образа жизни. В исследовании изучалась эффективность утренней зарядки как средства повышения работоспособности. Участие приняли 20 студентов (18–22 года), разделённых на экспериментальную ($n=10$) и контрольную ($n=10$) группы. Экспериментальная группа выполняла 15-минутную утреннюю зарядку ежедневно в течение 2 недель. Оценивались когнитивные функции с помощью теста Шульте, самочувствие, уровень утомляемости и концентрации внимания. У участников экспериментальной группы зафиксировано значимое улучшение: снижение времени прохождения теста на 22,4%, рост самочувствия на 1,9 балла и снижение утомляемости на 19,5%. Статистическая достоверность различий подтверждена ($p < 0,05$). Результаты показывают, что даже двухнедельная утренняя зарядка оказывает положительное влияние на работоспособность студентов. Полученные данные рекомендуется использовать при разработке программ физического воспитания в вузах.

Ключевые слова: утренняя зарядка, работоспособность, студенты, физическая активность, утомляемость, когнитивные функции, самочувствие.

THE EFFECTIVENESS OF MORNING EXERCISES TO IMPROVE STUDENTS' PERFORMANCE

Abstract. Modern students often experience fatigue and reduced work capacity due to a sedentary lifestyle. This study examined the effectiveness of morning exercise as a means of improving work capacity. The study involved 20 students aged 18–22, divided into an experimental group ($n=10$) and a control group ($n=10$). The experimental group performed a 15-minute morning exercise routine daily for two weeks. Cognitive functions were assessed using the Schulte test, along with self-reported well-being, level of fatigue, and concentration of attention. The experimental group showed significant improvements: a 22.4% reduction in Schulte test completion time, an increase in well-being by 1.9 points, and a 19.5% decrease in fatigue levels. The statistical significance of the differences was confirmed ($p < 0.05$). The results indicate that even a two-week morning

exercise program has a positive effect on students' work capacity. These findings are recommended for use in developing physical education programs at universities.

Keywords: morning exercises, performance, students, physical activity, fatigue, cognitive functions, well-being.

Введение

Современный образ жизни студентов характеризуется длительным пребыванием в сидячем положении, недостатком физической активности и нарушением циркадных ритмов [4, с. 982]. Эти факторы способствуют развитию хронической усталости, снижению концентрации внимания и ухудшению когнитивных функций [1, с. 556]. По данным Всемирной организации здравоохранения, более 80% молодёжи в возрасте 18–24 лет не достигают рекомендованного уровня физической активности — не менее 150 минут умеренной активности в неделю [7, с. 32].

Одним из наиболее доступных и эффективных способов противодействия этим тенденциям является утренняя зарядка — комплекс легких физических упражнений, направленных на активизацию организма после ночного сна. Она способствует улучшению кровообращения, повышению тонуса центральной нервной системы и подготовке тела к дневной активности [7, с. 38].

Несмотря на простоту и доступность, утренняя зарядка редко включается в повседневный режим студентов. Между тем, исследования показывают, что даже короткие сессии умеренной физической активности утром могут значительно улучшить внимание, память и эмоциональное состояние [3, с. e20161558].

Целью настоящего исследования является оценка эффективности утренней зарядки как средства повышения работоспособности студентов за короткий срок — 2 недели.

Задачи:

1. Разработать программу утренней зарядки, адаптированную к условиям студенческой жизни.
2. Оценить динамику изменений в уровне концентрации внимания, самочувствии и утомляемости.
3. Обосновать рекомендации по её внедрению в студенческую среду.

Объект исследования — студенты.

Предмет исследования — влияние утренней зарядки на работоспособность.

Гипотеза: регулярное выполнение утренней зарядки в течение 2 недель способствует значимому повышению работоспособности.

Теоретическая значимость и научный контекст

Исследование утренней зарядки как фактора повышения работоспособности опирается на многолетние разработки в области физиологии труда, психофизиологии и спортивной медицины. Современная наука подтверждает, что физическая активность стимулирует выработку нейротрофического фактора мозга (BDNF), улучшает циркуляцию крови в коре головного мозга и способствует нейропластичности [3, с. e20161558].

Исследования подчеркивают, что умеренная физическая активность запускает анаболические процессы, увеличивает синтез BDNF — белка, который способствует росту нейронов и новых нейронных связей [5, с. 28].

Также указано, что во время физической активности начинают усиленно образовываться и расти ответвления нервных клеток, а именно их рост и развитие обуславливают все интеллектуальные процессы [5, с. 32].

Особое значение приобретает данная тема в контексте цифровизации образования. Студенты всё чаще проводят учебный день сидя за экраном монитора, что приводит к синдрому «цифрового утомления» — состоянию, сочетающему зрительное перенапряжение, мышечную скованность и когнитивное истощение [3, с. e20161558]. В таких условиях утренняя зарядка становится не просто гигиенической процедурой, а необходимым элементом профилактики профессионального выгорания уже на этапе обучения.

Международные исследования подтверждают, что студенты, регулярно занимающиеся физкультурой, демонстрируют лучшие показатели академической успеваемости, эмоциональной устойчивости и качества сна [6, с. 310].

Таким образом, утренняя зарядка — это не только вопрос физического здоровья, но и важный компонент когнитивной гигиены, необходимый для эффективной учёбы. Данное исследование вносит вклад в понимание механизмов связи между минимальной физической активностью и повседневной продуктивностью студентов, особенно в условиях ограниченного временного интервала.

Методология

1. Выборка и распределение участников

В исследовании приняли участие 20 студентов в возрасте от 18 до 22 лет (средний возраст — 19,7 года). Участники были отобраны случайным образом среди желающих, принять участие в исследовании.

Выборка была разделена на две группы:

Экспериментальная группа (n=10): 5 мужчин, 5 женщин — ежедневно выполняли утреннюю зарядку.

Контрольная группа (n=10): 5 мужчин, 5 женщин — не выполняли утреннюю зарядку.

2. Продолжительность и организация исследования

Эксперимент проводился в течение 2 недель (с 1 апреля по 14 апреля 2025 года).

3. Комплекс утренней зарядки

Программа рассчитана на 12–15 минут, включает упражнения умеренной интенсивности без оборудования:

- Ходьба на месте — 2 мин
- Размахи руками — 1 мин
- Наклоны туловища — 1 мин
- Приседания — 2 мин
- Повороты корпуса — 2 мин
- Прыжки на месте — 2 мин
- Дыхательные упражнения — 2 мин

Упражнения соответствуют рекомендациям ВОЗ по уровню активности [8, с. 38].

4. Методы диагностики

- Тест Шульте №1 — оценка скорости переключения внимания
- Опросник самочувствия (шкала от 1 до 10).
- Шкала утомляемости (1–10 баллов).
- Анкетирование для оценки уровня концентрации внимания.

Измерения проводились дважды: в начале и в конце эксперимента

Таблица 1. Результаты исследования

Показатель	Экспериментальная группа (до/после)	Контрольная группа (до/после)
Тест Шульте (сек)	40,8 / 32,1	41,3 / 40,2
Самочувствие (баллы)	5,6 / 7,5	5,7 / 6,0
Утомляемость (баллы)	7,2 / 5,8	7,1 / 6,9
Концентрация внимания	5,3 / 7,4	5,4 / 5,6

Статистическая значимость: $p < 0,05$ по t-критерию Стьюдента.

Обсуждение результатов

Полученные данные показывают, что положительный эффект утренней зарядки проявляется уже через 2 недели. Это согласуется с выводами исследований, которые показывают, что физическая активность положительно влияет на когнитивные функции у молодёжи [2, с. 522].

Умеренная физическая нагрузка вызывает увеличение уровня возбуждения ЦНС, что улучшает внимание и скорость обработки информации, особенно при сложных когнитивных задачах [1, с. 557]. В нашем исследовании улучшение результатов теста Шульте может быть объяснено именно этим механизмом.

Рютина и Дьякова (2019) подчёркивают, что физические упражнения "способствуют улучшению памяти и концентрации внимания", а также формируют устойчивость к умственным нагрузкам [5, с. 30]. Эти выводы полностью подтверждаются нашими данными: участники отметили, что стали лучше запоминать лекционный материал и реже отвлекаться.

Снижение утомляемости на 19,5% можно объяснить как улучшением венозного оттока, так и формированием устойчивого утреннего ритуала [4, с. 984].

Стоит отметить, что при малой выборке ($n=20$) и коротком сроке наблюдения результаты носят ориентировочный характер, но чёткая положительная динамика подтверждает целесообразность дальнейших исследований.

Заключение

Проведённое исследование показало, что регулярная утренняя зарядка продолжительностью 12–15 минут оказывает значимое положительное влияние на работоспособность студентов уже через 2 недели.

Результаты подтверждают гипотезу о том, что утренняя физическая активность является эффективным и доступным средством повышения работоспособности.

Литература:

1. Бриссвальтер Ж., Коллардо М., Рене А. Влияние интенсивных физических нагрузок на когнитивные способности // *Sports Medicine*. – 2002. – Т. 32, № 9. – С. 555–566.
2. Фидью У.Л., Ан С. Влияние физической активности и физической подготовленности на успеваемость детей и когнитивные показатели: метаанализ // *Research Quarterly for Exercise and Sport*. – 2011. – Т. 82, № 3. – С. 521–535.
3. Лабанс Д.Р., Ричардс Дж., Хиллман Ч.Х. Физическая активность для когнитивного и психического здоровья молодежи: систематический обзор механизмов // *Pediatrics*. – 2016. – Т. 138, № 3. – С. e20161558.
4. Макдауэлл С.П., Бейли Р., Херринг М.П. Могут ли физические упражнения повысить самооценку у детей и подростков? Мета-анализ рандомизированных контролируемых исследований // *British Journal of Sports Medicine*. – 2019. – Т. 53, № 15. – С. 981–986.

5. Рютина Л.Н., Дьякова А.В. Влияние физической культуры на умственную работоспособность // Colloquium-journal. – 2019. – № 7 (31). – С. 28–32. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-fizicheskoy-kultury-na-umstvennuyu-rabotosposobnost> (дата обращения: 17.09.2025).

6. Ванкамперт Д., Малоподвижный образ жизни и уровни физической активности у людей с шизофренией, биполярным расстройством и тяжелым депрессивным расстройством: глобальный систематический обзор и мета-анализ // World Psychiatry. – 2017. – Т. 16, № 3. – С. 308–315.

7. Всемирная организация здравоохранения. Руководящие принципы по физической активности и малоподвижному поведению. – Женева: ВОЗ, 2020. – 120 с. – URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128> (дата обращения: 15.05.2025).

Кравченко А.Д.студент факультета педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»**Савинова С.В.**кандидат педагогических наук,
заведующий кафедры педагогики и методики
дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»**Kravchenko A.D.**student at the Faculty of Pedagogy and Psychology
Vyatka State University**Savinova S.V.**Candidate of Pedagogical Sciences,
the Head of the Department of Pedagogy and Methodology
of Preschool and Primary Education
Vyatka State University

КОМПОНЕНТЫ ПРИОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ

Аннотация. В данной статье автором исследуется проблема приобщения детей старшего дошкольного возраста к национальной культуре. Рассматривается значимость формирования духовно-нравственных ценностей у дошкольников в соответствии с Федеральной образовательной программой дошкольного образования. Представлен обзор существующих образовательных программ, демонстрирующий их направленность на развитие интереса и уважения к культуре своего народа и других народов. Статья акцентирует внимание на актуальном вопросе сохранения и развития национальной идентичности в условиях глобализации, подчеркивая важность национальной культуры как основных ценностей и норм, формирующих личность. В статье подробно раскрываются ключевые компоненты, которые определяют процесс приобщения старших дошкольников к культуре: когнитивный аспект, который включает знания о культуре разных народов; эмоционально-волевой компонент, выражающий интерес и положительное отношение к культуре; и поведенческий аспект, который подразумевает проявление самостоятельности в культурной деятельности.

Ключевые слова: национальная культура, народная культура, дошкольники, приобщение к культуре, народное творчество, семья, духовно-нравственное воспитание, патриотизм.

COMPONENTS OF INTRODUCING OLDER PRESCHOOLERS TO NATIONAL CULTURE.

Abstract. In this article, the author explores the problem of introducing older preschool children to national culture. The article examines the importance of forming spiritual and moral values in preschoolers in accordance with the Federal Educational Program for Preschool Education. It provides an overview of existing educational programs that focus on developing interest and respect for the culture of one's own people and other nations. The article highlights the urgent issue of preserving and developing national identity in the context of globalization, emphasizing the significance of national culture as a fundamental value and norm that shapes

individuals. The article provides a detailed description of the key components that define the process of introducing older preschoolers to culture: the cognitive aspect, which includes knowledge about the culture of different nations; the emotional and volitional component, which expresses interest and a positive attitude towards culture; and the behavioral aspect, which is divided into

Keywords: national culture, folk culture, preschoolers, introduction to culture, folk art, family, spiritual and moral education, and patriotism.

В современном мире, характеризующемся глобализацией и интеграцией культур, особую значимость приобретает сохранение и развитие национальной идентичности. Национальная культура, являясь фундаментом духовности и нравственности общества, играет ключевую роль в формировании личности, воспитании патриотизма и гражданственности. Особую важность приобщение к национальной культуре приобретает в дошкольном возрасте, когда закладываются основы мировоззрения, ценностные ориентации и формируется эмоционально-чувственное отношение к окружающему миру. Сохранение и трансляция культурного наследия своего народа подрастающему поколению – это не только вопрос уважения к истории и традициям, но и необходимое условие для стабильного развития общества, способного адаптироваться к быстро меняющимся условиям, сохраняя при этом свою уникальность и самобытность. Изучение и определение эффективных компонентов приобщения старших дошкольников к ней является актуальной задачей современной педагогики, направленной на воспитание гармонично развитой личности, любящей свою Родину и уважающей культурное многообразие мира.

Цель статьи заключается в выделении основных компонентов приобщения старших дошкольников к национальной культуре и определении их содержания.

Россия – государство, отличающееся этническим и культурным разнообразием. Исторически сложившийся характер расселения различных народов по территории страны, обусловленный демографическими факторами, привёл к тому, что ни одна этническая группа не проживает изолированно в пределах своего региона. Россия уникальна своим многообразием: на её землях с давних пор живут свыше ста народностей, каждая со своим языком, культурой и устоями.

Обзор источников показывает многогранность понятия «культура». В настоящее время различные теоретические подходы акцентируют внимание на разных аспектах культуры. Согласно А.А. Радугину, «культура» в обширном смысле представляет собой специфический комплекс средств, приемов, моделей, типов и форм, посредством которых человек взаимодействует с внешним миром. Указанные элементы формируются в ходе коллективной работы для обеспечения стабильности общественных отношений и обмена информацией. [7]. Культуролог Г.Н. Волков определяет культуру как «созданное и накопленное человечеством материальное и духовное богатство, которое служит ему для дальнейшего развития, приумножения творческих возможностей, способностей общества и личности» [2, с.128]. С. С. Фролов же полагал, что «культура» - это некоторое сложное целое, которое включает в себя знания, верования, искусство, мораль, закон и обычаи, а также способности и привычки, приобретаемые и достигнутые человеком как членом общества» [8, с.135].

Обобщая различные точки зрения, можно заключить, что национальная культура, формирующая идентичность социума, является ядром российского общества. Культура представляет собой комплекс духовных идеалов и норм поведения, характерных для обширной общественной группы, этноса или нации. Она является определяющим фактором, отражающим степень зрелости развития всего общества. Такие понятия, как «культурные ценности», «культурное наследие», «культурные товары», «культурная деятельность», связаны с понятием «культура». Таким образом, поддержание и активное развитие данной

сферы, в особенности в условиях нынешних трудностей, становится первоочередной целью, ориентированной на гарантирование устойчивости и защиту самобытности страны.

Проанализировав различные научные подходы, можно заключить, что ядром нашего социума выступает уникальная «национальная культура». Ключевые факторы, определяющие культуру, обычаи и верования группы людей или общества, заключаются в следующем:

1. национальность;
2. религия;
3. родной язык региона, города, национальности, страны;
4. региональные факторы;
5. возраст, пол, семейное положение;
6. образование.

Национальная культура – это совокупность материальных и духовных ценностей нации, а также практикуемых данной социальной общностью основных способов взаимодействия с природой и социальным окружением. Главная особенность национальной культуры – её разнообразие, самобытность и неповторимость. По мнению В.Н. Козелько: «создателями национальной культуры являются этносы в своей совокупности, а также интеллектуальная прослойка общества – национальная элита, в частности, литераторы, ученые, мыслители, деятели искусства – представители гуманитарных областей, принимающие на себя бремя ответственности за духовное и политическое прогрессирование своей страны» [4, с 1].

Народная культура – это совокупность идей, убеждений, привычек, устоев и поведенческих черт, присущих значительному числу людей и переходящих от поколения к поколению. Понятия народной и национальной культуры различаются по следующим параметрам:

Во-первых, основа культуры. Народная культура основана на традиции, которая, как правило, является анонимной, то есть артефакты народной культуры лишены именного авторства. Национальная культура, в отличие от народной, основана на индивидуальном авторском творчестве.

Во-вторых, характер творчества. Богатство национальной культуры в первую очередь рождается благодаря усилиям отдельных личностей. Ее формирование обусловлено не коллективным этносом, а интеллектуальной элитой, представленной литераторами, живописцами, мыслителями и учеными. Народная культура, в свою очередь, является результатом деятельности авторов, лишенных специального образования и подготовки.

В-третьих, локализация. Народная культура всегда локализована, так как связана с традициями данной местности. Национальная культура всегда связана с определённым социальным носителем – народом.

Однако несмотря на различия между национальной и народной культурой, можно утверждать, что народная культура – это глубинная основа всего многообразия направлений, видов и форм национальной культуры современного общества. В ней сконцентрирован многовековой опыт практической и духовной деятельности, посредством которого формируются ключевые национальные идеалы, моральные устои и нравственные ориентиры, а также регулируются стандарты социальных связей, семейных, общинных, трудовых взаимоотношений между различными поколениями.

Дошкольный возраст – идеальное время для формирования любви к Родине и гордости за свою культуру, потому что дети в этом возрасте очень восприимчивы к эмоциям и легко привязываются к окружающему миру. По мнению И.Н. Кругловой, действенное приобщение подрастающего поколения к национальным культурным корням требует комплексного подхода. Первостепенно создание вокруг ребёнка среды, насыщенной элементами, отражающими национальную идентичность, что позволит ему

ощутить свою принадлежность к богатой русской культуре. Не менее важно активное использование фольклорного наследия во всём его многообразии – от сказок и песенок до пословиц, поговорок и хороводов. Именно фольклор аккумулирует в себе ключевые ценности родного языка. И, наконец, неотъемлемой частью процесса являются народные праздники и традиции, позволяющие детям непосредственно соприкоснуться с культурным наследием. Именно здесь фокусируются тончайшие наблюдения за характерными особенностями времен года, погодными изменениями, поведением птиц, насекомых, растений [5]. Благодаря созданию игровой среды, моральные принципы и нормы усваиваются детьми естественно и без принуждения, при этом формируя прочный фундамент нравственных ценностей.

При знакомстве с народной культурой важно учитывать возрастные особенности старших дошкольников и региональный компонент, т.е. приобщение дошкольников к культуре народов, проживающих в его регионе. Все эти факторы подталкивают детей к более глубокому и систематическому изучению культуры народов. ФОП ДО направлена на формирование у детей духовно-нравственных ценностей с учётом их возрастных особенностей. Одна из задач программы в области формирования основ гражданственности и патриотизма: «воспитывать патриотические и интернациональные чувства, уважительное отношение к Родине, к представителям разных национальностей, интерес к их культуре и обычаям» [1, с 38].

Некоторые направления приобщения детей старшего дошкольного возраста к национальной культуре в рамках ФОП ДО:

1. Знакомство с декоративно-прикладным искусством.
2. Приобщение детей к народной культуре через игру.
3. Работа с художественной литературой.

В настоящее время существует несколько программ в рамках которых реализуется приобщение дошкольников к национальной культуре. Один из примеров программы, по приобщению дошкольников к народной культуре это программа - «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» под редакцией О. Л. Князевой, М. Д. Маханевой. Программа рассчитана на работу с детьми старшего и подготовительного возраста – с 5 до 7 лет. Она направлена на то, чтобы дети ценили национальную культуру, знали традиции и обычаи русского народа, знакомились с устным народным творчеством, декоративно-прикладным искусством и ремеслами. [3].

Программа «Планета детства» - комплексная программа, которая разработана под руководством Т.Н. Тарановой [6]. Данная программа ставит своей целью всестороннее развитие ребенка через его знакомство с ценностями, отраженными в произведениях мировой и отечественной культуры.

В рамках комплексной программы С.А. Козловой «Я – человек» стоит выделить раздел «Земля – наш общий дом». Задача этого раздела – сформировать понимание Земли и жизни людей на ней, а также представление о своей стране. Важной целью является воспитание гражданственности, патриотизма и толерантного отношения ко всем жителям планеты [6].

Эти программы различаются во многом, но также можно выделить общие черты приобщения детей к культуре народа. Можно выделить следующие ключевые направления приобщения старших дошкольников к национальной культуре:

1. Погружение в национальный быт: знакомство с предметами старины, создание мини-музеев в группах детского сада помогает детям прочувствовать дух народной культуры, понять её уникальность и самобытность. Окружающая обстановка, наполненная национальным колоритом, пробуждает любознательность, воспитывает эстетический вкус и формирует чувство принадлежности к народу.

2. Освоение сокровищ народного фольклора: сказки, пословицы, поговорки, загадки, песни, хороводы – всё это кладёшь мудрости и нравственных ценностей. Через фольклор дети познают особенности народного характера, представления о добре и зле, красоте и правде, трудолюбии и верности.

3. Открытие мира декоративно-прикладного искусства: народное прикладное искусство, уходящее корнями в глубокую древность, неразрывно связано с жизнью и трудом людей. Народное искусство – это неотъемлемая часть любой культуры, отражающая духовные истоки, моральные и эстетические ценности, художественные вкусы и историю народа.

И.Б. Шарапова выделяет следующие компоненты приобщения старших дошкольников к национальной культуре:

1. Когнитивный компонент – это представление детьми о культуре разных народов (знания о народных играх, праздниках, традициях и обычаях, представление о народных промыслах и т.д.);

2. Эмоциональный- волевой компонент выражается в эмоционально-положительном отношении к культуре народа, то в какой степени ребенок проявляет интерес к культуре (например, дети выбирают для игры атрибуты народной культуры, или бережно относятся к предметам быта и произведениям народного творчества);

3. Поведенческий компонент, который заключается в переносе имеющихся знаний в разнообразные виды деятельности, т.е. выбор самим той деятельности, в которой ребенок хотел бы отразить свои чувства, представления об увиденном и услышанном. [9].

Исходя из содержания ФОП и парциальных программ можно выделить следующее содержание компонентов приобщения старших дошкольников к национальной культуре народов:

1. Когнитивный компонент: Педагог формирует у детей понимание многообразия людей разных народов, проживающих в его местности (русские, белорусы, татары, ханты, манси, ненцы, башкиры, казахи, кавказцы и т.д.) – особенностей внешнего вида и названия их национального костюма (рубаша, сарафан, кафтан, кожаные сапоги – итек, унты, платье кулдэк и т.д.), знакомит с элементами бытовой (названия жилищ (изба, чум, барак и т.д); горшок, кочерга, ложкарницы, солонки, кадки, маслобойки и т.д), знакомит с народными сказками (например «Легкий хлеб», «Гордый олень», «Шейдулла-лентяй», «Лесной человек Яг-морт», «Ястреб и петух» и др.), песнями («Светит месяц», «Туган тел», «Ай, былбыл», «Алан фиджын» и т.д.) с играми разных народов («Караван», «Татарская лапта», «Гуси-лебеди», «Снежный ком» и т.д.); расширяет представления о народных промыслах (гжель, дымковская игрушка, хохлома, татарская вышивка, башкирская резьба по дереву, ковроткачество и т.д).

2. Эмоционально- волевой: В процессе приобщения к национальной культуре у старших дошкольников формируется: уважительное отношение к людям разных народов (русские, белорусы, татары, ханты, манси, ненцы, башкиры, казахи, кавказцы и т.д), их культурному наследию; проявление интереса к культуре разных народов их образу жизни (традициям, сказкам, народным играм, предметам народной культуры); появление положительного отклика от восприятия элементов культуры разных народов (народных сказок, песен, народные промыслы, праздничной и бытовой культуры).

3. Поведенческий: ребенок проявляет инициативу и самостоятельность при организации различных игр по народным мотивам (это могут быть народные игры, сюжетно-ролевые игры «праздник урожая», «магазин народных промыслов» и т.д.) или включает в свои игры предметы народной культуры. Демонстрирует богатый словарный запас (названия жилищ, предметов быта, одежда, блюда, названия праздников и обрядов, виды промыслов), самостоятельно пересказывает знакомые народные рассказы и сказки, в избирательной деятельности демонстрирует умение передавать образы народной культуры

(народные праздники, например: «Масленица», «Сабантуй», «Наурыз», «Курбан-Байрам» и др.), передавать элементы узоров народных промыслов разных народов.

Таким образом, нами были определены компоненты приобщения старших дошкольников к национальной культуре и определено их содержание. Компонентами приобщения старших дошкольников к национальной культуре являются: когнитивный- знание и представление детьми о культуре своего народа; эмоционально – волевой проявление эмоционально-положительного отношения и интереса к своей культуре; поведенческий - перенос имеющихся знаний в разнообразные виды самостоятельной деятельности. Мы можем говорить, что компоненты приобщения старших дошкольников к национальной культуре представляют собой комплекс взаимосвязанных элементов, которые играют ключевую роль в формировании культурной идентичности и ценностных ориентиров у детей. Каждый из этих элементов способствует не только расширению кругозора детей, но и формированию у них чувства принадлежности к национальной культуре страны, уважения к культурному наследию и осознания своей роли в его сохранении.

Литература:

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044>
2. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. / Г.Н. Волков - М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
3. Князева, О.Л., Приобщение детей к истокам русской народной культуры: программа. учебно-методическое пособие / О.Л. Князева, М.Д. Маханева – 2-е изд., перераб. и доп.–СПб: Детство-Пресс, 2010. – 304 с: ил.
4. Козелько, В.Н., Национальная культура: сущность, структура, компоненты / В.Н Козелько. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnaya-kultura-sschnost-struktura-komponenty/viewer> (дата обращения 02.09.2025)
5. Круглова, И.Н. Знакомство дошкольников с истоками русской праздничной культуры / И.Н. Круглова. – М.: Дошкольное воспитание №10, 2006. – С.15-16.
6. Микляева, Н.В, Управление образовательным процессом в ДООУ с этнокультурным (русским) компонентом образования: Методическое пособие / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева, М.Ю. Новицкая - М.: Айрис-пресс, 2006. - 240 с.
7. Радугин, А.А. Культурология: Учебное пособие / Составитель и ответств. редактор А.А. Радугин. — М.: Центр, 2001. — 304 с.
8. Фролов, С.С. Социология. Учебник. Для высших учебных заведений. / С.С. Фролов. – М.: Наука, 1994 - 256 с.
9. Шарапова, И.Б. Формы приобщения детей предшкольного возраста к народной культуре / И.Б. Шарапова. – URL: <https://goo.su/aQoFpIJ> (дата обращения 02.09.2025)