МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ ИНФОРМАТИЗАЦИИ
СОЮЗ МАШИНОСТРОИТЕЛЕЙ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ЦИФРОВОГО РАЗВИТИЯ
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И СВЯЗИ РЯЗАНСКОЙ ОБЛАСТИ
РЯЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ РАДИОТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ В.Ф. УТКИНА

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

СТНО-2026

IX МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ФОРУМ

Сборник трудов

Том 9

Рязань
2026

УДК 004 + 001.1 + 681.2+ 681.2+ 681.3+681.5
С 568

Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2026 [текст]: сб. тр. IX междунар. науч.-техн. форума: в 11 т. Т.9./ под общ. ред. О.В. Миловзорова. – Рязань: Рязан. гос. радиотехн. ун-т, 2026.

ISBN 978-5-7722-0443-6

Т.9: – 290 с.,: ил.

ISBN 978-5-7722-0452-8

Сборник включает труды участников IX Международного научно-технического форума «Современные технологии в науке и образовании» СТНО-2026.

В сборнике освещаются вопросы математического моделирования, новых технологий в радиотехнике, телекоммуникациях, электротехнике и радиоэлектронике, вопросы полупроводниковой наноэлектроники, приборостроения, лазерной, микроволновой техники, силовой промышленной электроники, новые технологии в измерительной технике и системах, биомедицинских системах, алгоритмическое и программное обеспечение вычислительной техники, вычислительных сетей и комплексов, вопросы разработки и применения элементов искусственного интеллекта в информационных системах и образовании, различные аспекты автоматизированного проектирования, обработки изображений и управления в технических системах, перспективные технологии в машиностроительном и нефтехимическом производствах, новые технологии и методики в высшем образовании, в т.ч. вопросы гуманитарной и физико-математической подготовки студентов, обучения их иностранным языкам, перспективные технологии электронного обучения, в том числе, дистанционного, вопросы экономики, управления предприятиями и персоналом, менеджмента, а также вопросы гуманитарной сферы.

Авторская позиция и стилистические особенности сохранены.

УДК 004 + 001.1 + 681.2+ 681.2+ 681.3+681.5

ISBN 978-5-7722-0443-6

© Рязанский государственный
радиотехнический университет, 2026

ISBN 978-5-7722-0452-8

ИНФОРМАЦИЯ О IX МЕЖДУНАРОДНОМ ФОРУМЕ «СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ» СТНО-2026

IX Международный научно-технический форум «Современные технологии в науке и образовании» СТНО-2026 состоялся 03.03.2026-05.03.2026 в г. Рязань в Рязанском государственном радиотехническом университете имени В.Ф. Уткина.

В рамках форума «Современные технологии в науке и образовании» СТНО-2026 состоялась работа четырех Международных научно-технических конференций:

«Современные технологии в науке и образовании. Радиотехника и электроника», секции

- Радиотехнические системы;
- Радиотехнические устройства;
- Телекоммуникационные системы и устройства;
- Цифровые информационные технологии реального времени;
- Промышленная силовая электроника, электроэнергетика и электроснабжение;
- Физика полупроводников, микро- и наноэлектроника;
- Микроволновая, оптическая и квантовая электроника;
- Актуальные задачи химических технологий;

«Современные технологии в науке и образовании. Вычислительная техника, математическое моделирование и автоматизированные системы», секции

- Алгоритмическое и программное обеспечение вычислительных систем и сетей;
- Искусственный интеллект и информационные технологии;
- ЭВМ и системы;
- Модели искусственного интеллекта в САПР;
- Информационные технологии в конструировании электронных средств;
- Интеллектуальные системы и технологии в образовании;
- Информационные системы и защита информации;
- Математические методы и модели в научных исследованиях и прикладных проблемах. К 90-летию И.П. Карасева - основателя теории управления "в малом";
- Обработка данных, изображений и управление в технических системах;
- Геоинформационные и космические технологии;
- Автоматизация производственно-технологических процессов в приборо- и машиностроении;
- Информационно-измерительные устройства и системы в технике и медицине.
- Стандартизация и управление качеством;
- Информационные системы и технологии;

«Современные технологии в науке и образовании. Экономика и управление», секции;

- Современные технологии государственного и муниципального управления;
- Экономика, менеджмент и организация производства;
- Бухгалтерский учет, анализ и аудит;
- Экономическая безопасность;

«Современные технологии в науке и образовании. Новые технологии и методы в высшем образовании», секции

- Современные технологии электронного обучения;
- Иностранный язык в техническом вузе;
- Лингвистика и межкультурная коммуникация;
- Направления и формы гуманитаризации высшего образования и гуманитарная подготовка студентов;
- Методы преподавания и организация учебного процесса в вузе;
- Физико-математическая подготовка студентов;

- Особенности военного образования на современном этапе.

Организационный комитет Форума:

Гусев С.И., проректор по научной работе и инновациям, д.т.н., проф.;

Миловзоров О.В., зам. начальника управления организации научных исследований, к.т.н, доц. – координатор, главный редактор сборника трудов Форума;

Миронов Вал.В., профессор кафедры высшей математики, д.ф.-м.н., проф. – ответственный редактор сборника трудов Форума;

Устинова Л.С., начальник отдела информационного обеспечения – отв. за информационную поддержку;

члены оргкомитета:

Аронов Л.В., доцент кафедры радиоуправления и связи, к.т.н., доц.;

Бабаян П.В., зав. кафедрой автоматики и информационных технологий в управлении, к.т.н., доц.;

Бубнов С.А., доцент кафедры вычислительной и прикладной математики, к.ф.-м.н., доц.;

Витязев В.В., зав. кафедрой телекоммуникаций и основ радиотехники, д.т.н., проф.;

Волченков В.А., доцент кафедры телекоммуникаций и основ радиотехники, к.т.н.;

Горлин О.А., доцент кафедры электронных приборов, к.т.н., доц.;

Городничева Е.В., ассистент кафедры автоматизации информационных и технологических процессов;

Гостин А.М., доцент кафедры систем автоматизированного проектирования вычислительных средств, к.т.н., доц.;

Губарев А.В., доцент кафедры информационно-измерительной и биомедицинской техники, к.т.н., доц.;

Гуржин С.Г., доцент кафедры информационно-измерительной и биомедицинской техники, к.т.н., доц.;

Дмитриев В.Т., зав. кафедрой радиоуправления и связи, д.т.н., доц.;

Дмитриева Т.А., доцент кафедры вычислительной и прикладной математики, к.т.н., доц.;

Евдокимова Е.Н., зав. кафедрой экономики, менеджмента и организации производства, д.э.н., проф.;

Еремеев В.В., директор НИИ «Фотон», д.т.н., проф.;

Есенина Н.Е., зав. кафедрой иностранных языков, к.п.н., доц.;

Жулев В.И., зав. кафедрой информационно-измерительной и биомедицинской техники, д.т.н., проф.;

Каширин И.Ю., доктор технических наук, профессор, профессор кафедры вычислительной и прикладной математики, д.т.н., проф.;

Киселёва О.В., доцент кафедры экономической безопасности, анализа и учета, к.э.н., доц.;

Кислицына Т.С., старший преподаватель кафедры радиотехнических систем;

Клейносова Н.П., директор центра дистанционного обучения, к.п.н., доц.;

Клочко В.К., профессор кафедры автоматики и информационных технологий в управлении, д.т.н., проф.;

Коваленко В.В., зав. кафедрой химической технологии, к.т.н., доц.;

Корячко В.П., зав. кафедрой систем автоматизированного проектирования вычислительных средств, д.т.н., проф.;

Костров Б.В., зав. кафедрой электронных вычислительных машин, д.т.н., проф.;

Кошелев В.И., зав. кафедрой радиотехнических систем, д.т.н., проф.;

Крошилина С.В., доцент кафедры вычислительной и прикладной математики, к.т.н., доц.;

Круглов С.А., зав. кафедрой промышленной электроники, д.т.н., доц.;

Кузьмин Ю.М., доцент кафедры информационной безопасности, к.т.н., доц.;

Куприна О.Г., доцент кафедры иностранных языков, к.филол.н., доц.;

Ленков М.В., зав. кафедрой автоматизации информационных и технологических процессов, к.т.н., доц.;

Литвинов В.Г., зав. кафедрой микро- и наноэлектроники, д.ф.-м.н., доц.;

Лукьянова Г.С., зав. кафедрой высшей математики, к.ф.-м.н., доц.;

Маметова Ю.Ф., доцент кафедры иностранных языков, к.п.н., доц.;

Миронов В.В., старший преподаватель кафедры Воздушно-космических сил;

Митрошин А.А., доцент кафедры систем автоматизированного проектирования вычислительных средств, к.т.н., доц.;

Мишустин В.Г., доцент кафедры микро- и наноэлектроники, к.ф.-м.н., доц.;

Овечкин Г.В., зав. кафедрой вычислительной и прикладной математики, д.т.н., проф.;

Паршин А.Ю., доцент кафедры радиотехнических устройств, к.т.н., доц.;

Паршин Ю.Н., зав. кафедрой радиотехнических устройств, д.т.н., проф.;

Перфильев С.В., зав. кафедрой государственного, муниципального и корпоративного управления, д.э.н., проф.;

Подгорнова Н.А., доцент кафедры государственного, муниципального и корпоративного управления, к.э.н., доц.;

Пржегорлинский В.Н., зав. кафедрой информационной безопасности, к.т.н., доц.;

Пылькин А.Н., профессор кафедры вычислительной и прикладной математики, д.т.н., проф.;

Саблина В.А., доцент кафедры электронных вычислительных машин, к.т.н., доц.;

Сапрыкин А.Н., доцент кафедры систем автоматизированного проектирования вычислительных средств, к.т.н., доц.;

Семенов А.Р., доцент кафедры химической технологии, к.ф.-м.н.;

Скрипкина О.В. доцент кафедры экономической безопасности, анализа и учета, к.э.н., доц.;

Соколов А.С., зав. кафедрой истории, философии и права, д.и.н;

Соловьева И.П., доцент кафедры экономики, менеджмента и организации производства, к.э.н., доц.;

Таганов А.И., профессор кафедры космических технологий, д.т.н., проф.;

Тарасова В.Ю., ассистент кафедры электронных вычислительных машин, магистр;

Торженова Т.В. доцент кафедры экономической безопасности, анализа и учета, к.э.н., доц.;

Харитонов А.Ю., нач. военного учебного центра, полковник, к.т.н., доц;

Холопов С.И., зав. кафедрой автоматизированных систем управления, к.т.н., доц.;

Цыцына М.И., ассистент кафедры космических технологий, магистр;

Чеглакова С.Г., зав. кафедрой экономической безопасности, анализа и учета, д.э.н., проф.;

Челебаев С.В., доцент кафедры автоматизированных систем управления, к.т.н., доц.;

Щевьев А.А., доцент кафедры истории, философии и права, к.п.н., доц.

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ. НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ»

СЕКЦИЯ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ»

УДК 378.14; ГРНТИ 14.85.35

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТИ DEEPSEEK ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХ И ТЕСТОВЫХ МАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Д.П. Конькова
Рязанский государственный радиотехнический университет имени В.Ф. Уткина, Россия, Рязань, diana5006644@yandex.ru

Аннотация. Рассматриваются теоретические и практические вопросы использования нейросетей, в частности, DeepSeek, для подготовки обучающих и тестовых материалов, применяемых в процессе обучения английскому языку в техническом вузе.
Ключевые слова: нейросети, DeepSeek, обучающие материалы, тестовые материалы, промпт, контекстуализация обучения, английский язык в техническом вузе.

USING DEEPSEEK NEURAL NETWORK FOR TRAINING AND TEST MATERIALS PREPARATION IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH AT THE ENGINEERING UNIVERSITY

D.P. Konkova
Ryazan State Radio Engineering University named after V. F. Utkin, Ryazan, Russia, diana5006644@yandex.ru

Abstract. Theoretical and practical issues of using neural networks, in particular, DeepSeek, for training and test materials preparation applied in the process of teaching English at the engineering university are considered.
Keywords: neural networks, DeepSeek, training materials, test materials, prompt, contextualization of learning, English at the engineering university.

На сегодняшний день нейросети активно заполняют нашу жизнь, в том числе и образовательное пространство. В связи с этим повышается интерес к использованию технологий искусственного интеллекта, как, например, нейросети, которые предоставляют новые возможности при обучении английскому языку. Актуальность применения нейросетей в процессе обучения английскому языку в техническом вузе объясняется необходимостью постоянного повышения качества образования и адаптации учебных процессов к индивидуальным потребностям студентов разных уровней подготовки. Зачастую традиционные методы обучения языкам часто ограничены в эффективности и доступности. Поэтому с развитием технологий искусственного интеллекта меняются и подходы к разработке обучающих и тестовых материалов в процессе обучения английскому языку в техническом вузе.

Как известно, владение иностранным языком на уровне, требуемом от студентов-бакалавров и специалистов, предполагает способность выполнять прямой и обратный перевод со словарём, реферативный перевод, анализировать специализированные статьи, а также умение общаться на иностранном языке в бытовых ситуациях и профессиональной коммуникации. Для осуществления подобных задач необходимо не только овладеть профессиональной лексикой для перевода профессионально-ориентированных текстов, но и прочно усвоить грамматические правила и отработать навыки их применения на практике, в частности, при составлении монологов и высказываний на различные темы, связанных с будущей про-

фессией. Как показывает практика преподавания английского языка в техническом вузе, студенты часто сталкиваются с проблемой выбора той или иной видовременной формы глагола в предложении в процессе выражения мнения по тому или иному вопросу, в заданиях на комментирование высказываний. То есть, на начальном этапе обучения грамматические и лексические знания студентов бакалавриата и специалитета часто не позволяют им быстро и точно отвечать на вопросы собеседника, а именно, требующие расширенного ответа с подкреплением практическими примерами и научными фактами. Следовательно, крайне важны тренировочные упражнения для отработки применения грамматических правил и лексических структур, навыков формирования мысли в речевую форму и формулирования своего суждения. Поэтому эффективными считаем такие виды заданий и упражнений, как ответы на специальные и альтернативные вопросы, дополнение предложений отсутствующими предлогами, выбор недостающих лексических единиц по контексту и постановка в предложение, желательно в ситуациях профессионального общения. Именно для решения подобных задач рекомендуем использовать нейросети.

Бесспорно, на современном этапе в образовательной сфере нейросети находят применение в различных аспектах обучения. Известные языковые модели, такие как GPT-3, разработанные OpenAI, содержат миллиарды параметров и способны генерировать тексты, анализируя контекст [3]. Такие возможности позволяют создавать интерактивные учебные материалы, автоматически исправлять ошибки и персонализировать обучение. Применение нейросетей в изучении иностранных языков позволяет интегрировать современные технологии в учебный процесс, делая его более интересным и увлекательным для студентов. В качестве примера использования нейросетей в процессе обучения иностранным языкам для совершенствования навыков и умений можно привести такие приложения, как Duolingo, English Able, Orai. Так, Duolingo представляет собой приложение для изучения иностранного языка, в основном предназначенное для формирования лексических и грамматических навыков, а также основных конструкций и фраз, необходимых для начального уровня общения на иностранном языке [1]. Приложение English Able направлено на совершенствование грамматических навыков, а Orai – это цифровой ресурс, целью которого является обеспечение возможности тренировки разговорных навыков. Приложение ELSA, в свою очередь, разработано для тренировки фонетических и произносительных навыков, а также развития умения аудирования [1].

Исходя из практического опыта преподавания английского языка в техническом вузе, отмечаем актуальность применения нейросети DeepSeek для разработки учебно-методических и тестовых материалов. Прежде всего, она заключается в том, что в наше время растут требования к уровню владения английским языком выпускниками технических специальностей (для работы с документацией, международной коммуникации, публикаций), и существует необходимость цифровизации учебного процесса и внедрения инновационных инструментов. Более того, стоит отметить, что дефицит времени и ресурсов преподавателя для создания персонализированных материалов, учитывающих узкую специализацию каждой студенческой группы, тоже выступает за использование в работе нейросети.

Как педагогический инструмент DeepSeek представляет собой текстовый ИИ с возможностью анализа, генерации и трансформации контента. Отличие этой нейросети от простых поисковых систем заключается в способности к сложной логической обработке запроса и созданию уникального образовательного продукта. Так, DeepSeek в работе преподавателя – это не его замена, а мощный ассистент для подготовки образовательного и тестового контента.

На наш взгляд, вышеуказанная нейросеть обладает рядом преимуществ. К ним можно отнести следующие:

1. *Высокая скорость и вариативность*. Данный инструмент позволяет мгновенно сгенерировать множество вариантов упражнений или тестовых заданий на определенную тему.

Это особенно важно, например, в случае отсутствия нескольких студентов на проверочной работе, когда с его помощью преподаватель заранее разрабатывает несколько вариантов, что гарантирует объективную оценку знаний каждого обучающегося.

2. *Контекстуализация и персонализация*. DeepSeek предоставляет возможность создания обучающих и тестовых материалов на основе конкретной технической специальности (IT, радиотехника, наноэлектроника, энергетика и т.д.).

3. *Адаптация уровня сложности*. Данный инструмент позволяет с лёгкостью изменять задания под разные уровни сложности по запросу. Считаем возможность генерации лексических и грамматических заданий, соответствующих именно тому уровню сложности и ситуациям языкового общения, которые рекомендует преподаватель для конкретной группы студентов или индивидуальных лиц, изучающих английский язык в техническом вузе, особенно значимой.

4. *Экономия времени преподавателя*. Автоматизация рутинной части подготовки обучающего материала (подбор примеров, составление первичных текстов). Возможность адаптации оригинальных текстов и диалогов позволяет повысить заинтересованность и уровень вовлеченности всех студентов в процесс обучения, поскольку получаемый учебный материал является не слишком трудным и не слишком простым.

5. *Развитие креативности преподавателя*. Искусственный интеллект предлагает нестандартные идеи и форматы, которые преподаватель может доработать. Так, основная педагогическая ценность для опытного преподавателя заключается в способности выступать катализатором и «соавтором» в творческом процессе разработки учебных материалов. Например, DeepSeek может помочь отойти от устаревших шаблонов упражнений и примеров. Запрос вроде «Предложи 5 нестандартных форматов для отработки Present Perfect в контексте IT, кроме gap-filling и раскрытия скобок» может дать следующие идеи:

- «Найди ошибку в предложении»: Студенту даются сообщения из системы контроля версий Git с ошибками во временах, например: «I found a bug yesterday and already fix it».
- «Интервью с open-source разработчиком»: Составление вопросов и ответов о завершенных проектах, например, «How many repositories have you contributed to?».
- «Ведение технического блога»: Написание краткого поста о том, какие технологии студент освоил к данному моменту.

Стоит также принимать во внимание тот факт, что преподаватель английского языка в техническом вузе может не обладать глубокими знаниями в каждой инженерной специальности. А нейросеть DeepSeek выступает в качестве «консультанта по контенту», помогая вписать языковую задачу в аутентичный профессиональный контекст. Рассмотрим запрос: «Приведи пример сложноподчинённого предложения с придаточным условием (Conditional I) из области биомедицинской инженерии". И результат (идея для развития) нейросети следующий: «If the polymer coating degrades at a predictable rate, we can control the drug release». На основе этой фразы преподаватель может построить целое упражнение на логическое сопоставление частей предложений (matching), где нужно собрать несколько подобных технических условий и следствий.

Как отмечалось ранее, одним из преимуществ нейросети DeepSeek является быстрая генерация разнообразных грамматических упражнений и лексических заданий. Рассмотрим некоторые практические примеры. Для студентов факультета вычислительной техники можно рекомендовать такое упражнение, разработанное DeepSeek: задание на пассивный залог: «Преобразуйте предложения, описывающие процесс разработки ПО, в Passive Voice. Example: The team writes the code. -> The code is written by the team. a) The developer tests the new module. b) They will deploy the application on Friday». Таким образом, задание на грамматику содержит лексику именно по заданной специальности.

Кроме того, среди многообразия заданий на тренировку лексики технического английского, сгенерированных нейросетью DeepSeek, следует отметить такие, как подбор синонимов для избегания тавтологии в научном тексте (например: «Замените повторяющееся слово «important» в абзаце об алгоритмах на suitable, crucial, significant, critical (предложенные ИИ)», упражнения на коллокации (словосочетания), генерацию мини-текстов для заполнения пропусков (например: «Заполните пропуски в описании жизненного цикла проекта словами: milestones, deliverables, scope, stakeholders. The project _____ was defined from the start. Key _____ were informed regularly».).

Однако отмечается, что использование нейросетей требует от преподавателя вуза владения информационными технологиями, знаниями и умениями работы с нейросетями, развитых навыков критического мышления [2]. Так, для получения желательного ответа от нейросети преподаватель должен уметь грамотно составлять запрос – промпт. А условием чёткого промптинга является включение в формулировку запроса типа задания, темы, уровня подготовки, названия направления или специальности, формата. Более того, следует учитывать, что ответ нейросети – это, по сути, черновик, требующий тщательной проверки и доработки преподавателем. Несмотря на способность нейросети к обучению через контекст в промпте, остаётся риск грамматических, стилистических или фактологических ошибок. Поэтому экспертная проверка результатов нейросети преподавателем обязательна. Безусловно, нельзя отказываться от традиционных методов обучения, и нейросеть DeepSeek – инструмент для подготовки, но не для проведения занятия. Активность и взаимодействие на уроке остаются за преподавателем.

На основании вышеизложенного следует сделать вывод о том, что нейросеть DeepSeek представляет собой революционный инструмент для повышения эффективности работы преподавателя и контекстуализации обучения. Но ключевым условием успеха является сочетание технологических возможностей ИИ с профессиональной компетенцией, критическим мышлением и методическим опытом преподавателя. Уверены, что возможности нейросетей для создания адаптивных тестов, симуляций диалогов и анализа ошибок студентов технических вузов будут развиваться в дальнейшем.

Библиографический список

1. Dontsov, M.. (2024). THE PRACTICE OF USING NEURAL NETWORK TECHNOLOGIES IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES. International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology. URL: https://www.researchgate.net/publication/387524468_THE_PRACTICE_OF_USING_NEURAL_NETWORK_TECHNOLOGIES_IN_THE_TEACHING_OF_FOREIGN_LANGUAGES (дата обращения: 02.01.2026).

2. Кузнецова Г. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ // МНИЖ. 2025. №1 (151). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-neyrosetey-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuze (дата обращения: 02.01.2026).

3. Устинова, К. В. Применение нейросети при обучении английскому языку / К. В. Устинова. – Текст : непосредственный // Образование и воспитание. – 2025. – № 4 (56). – С. 18-24. – URL: https://moluch.ru/th/4/archive/288/10071 (дата обращения: 02.01.2026).

УДК 372.881.1; ГРНТИ 14.35.09

ИНТЕГРАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ И ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Л.Ю. Федорова

«Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова», Российская Федерация, Новочеркасск, fluid2@ yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы и практические аспекты интеграции языкового обучения с предметной (профессиональной) подготовкой в контексте высшего образования. Автор анализирует подход CLIL (Content and Language Integrated Learning) как ключевую методологическую платформу, обсуждает вызовы и преимущества реализации междисциплинарных связей, а также приводит конкретные примеры заданий. В статье поставлена цель обосновать необходимость перехода от обучения языку повседневного общения к формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: интегративное обучение, междисциплинарность, CLIL, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, ESP (English for Specific Purposes), компетентностный подход.

INTEGRATION OF LANGUAGE AND SUBJECT TRAINING: INTERDISCIPLINARY LINKS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

L.Yu. Fedorova

M.I. Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI), Russian Federation, Novocherkassk, fluid2@yandex.ru

The summary. The article examines the theoretical foundations and practical aspects of integrating language learning with subject (professional) training in the context of higher education. The author analyzes the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach as a key methodological platform, discusses the challenges and benefits of implementing interdisciplinary links, and provides specific examples of tasks. The article aims to justify the need to transition from teaching everyday communication language to forming foreign-language professional communicative competence.

Keywords: integrative teaching, interdisciplinarity, CLIL, professionally-oriented foreign language teaching, ESP (English for Specific Purposes), competence-based approach.

Глобальный рынок труда и академической мобильности сегодня предъявляют выпускникам университетов новые требования и одно из главных это владение иностранным языком не как абстрактной системой, а как инструментом для решения конкретных профессиональных и научных задач, что перекликается с общемировым трендом на глобализацию знаний и интернационализацию высшего образования, где языковой барьер зачастую становится критическим ограничителем для карьерного роста и научного признания. Это обусловливает смену парадигмы в языковом образовании: от изучения языка как отдельной дисциплины к его интеграции в предметную область будущей специальности студента. В данной статье хотелось бы систематизировать подходы к созданию эффективных междисциплинарных связей на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. Целью данной систематизации является формирование четкой методологической карты, которая поможет преподавателям преодолеть разрыв между теорией и практикой междисциплинарного обучения.

Концепция интеграции языка и предметного содержания не является абсолютно новой. Её истоки можно проследить в подходе ESP (English for Specific Purposes – Английский для специальных целей), который фокусируется на лексике, грамматике и дискурсе, характерных для конкретной профессиональной сферы [1]. Данный подход долгое время был доминирующим, однако зачастую сводился к механическому заучиванию узкоспециальной терминологии без погружения в профессиональный контекст ее использования. Однако бо-

лее целостной и комплексной рамкой для реализации междисциплинарных связей выступает подход CLIL (Content and Language Integrated Learning – Предметно-языковое интегрированное обучение). В отличие от ESP, CLIL предлагает более глубокий симбиоз, где язык и содержание не просто соседствуют, а взаимно обогащают друг друга в процессе познавательной деятельности.

Как отмечает Мелёхина Е. А., CLIL представляет собой «дидактическую систему, в которой язык используется как средство изучения неязыкового содержания, а само содержание служит ресурсом для изучения языка» [2]. Это создает условия для естественной, осмысленной коммуникации, когда язык становится не целью, а средством познания. Такая инверсия целей кардинально меняет мотивацию студента: он учит язык не ради экзамена, а чтобы получить доступ к актуальной информации, решить инженерную задачу или представить свой проект. Важнейшим принципом CLIL является концепция 4Cs: Content (содержание), Communication (коммуникация), Cognition (познание) и Culture (культура) [3]. Эта концепция служит надежным компасом для педагога при проектировании учебных материалов и активностей, обеспечивая баланс между практическими навыками и глубинным пониманием.

Ядром методологии CLIL является создание содержательных междисциплинарных связей, адаптированных к профилю обучения. В техническом университете это может выражаться в интеграции иностранного языка с такими дисциплинами, как материаловедение, компьютерное моделирование и инженерная этика. Например, студенты могут изучать на английском языке технические характеристики новых композитных материалов, анализировать кейсы об устойчивом развитии в мировой инженерной практике или готовить презентацию по принципам работы искусственного интеллекта. Так, работа над презентацией потребует не только пересказа текста, но и умения объяснить сложные концепции, сравнить различные подходы и ответить на каверзные вопросы аудитории на иностранном языке. Независимо от темы, ключевым остаётся принцип двойной фокусировки: углублённое освоение специального предметного контента параллельно с развитием навыков профессиональной иноязычной коммуникации, где сложные технические концепции излагаются ясно и структурированно.

Методология CLIL в контексте принципа коммуникации предусматривает структурное перераспределение активности в аудитории: доминантная роль отводится STT (Student Talking Time) - времени речевой активности студентов, в то время как TTT (Teacher Talking Time) - время монологической речи преподавателя минимизируется, выполняя роль фасилитации и координации. Это требует от педагога перехода от роли транслятора знаний к роли модератора, дизайнера образовательных ситуаций и наставника. Данный подход эффективно реализуется через внедрение интерактивных и коллаборативных форматов работы (проекты, кейс-стади, проблемные дискуссии), которые требуют от студентов коллективного решения профессионально-ориентированных задач на иностранном языке. Например, моделирование переговоров с международным подрядчиком по выбору строительных материалов позволяет отработать не только лексику, но и стратегии ведения дискуссии, убеждения и поиска компромисса. Важным дидактическим компонентом становится система формирующего оценивания, включающая элементы взаимооценки (peer assessment) и самооценки (self-assessment), что способствует развитию метакогнитивных навыков и рефлексии. Таким образом, применение иностранного языка как инструмента для освоения инженерных дисциплин (например, при анализе технической документации, моделировании процессов или защите проектных решений) наглядно демонстрирует взаимное усиление результата.

Ключевым аспектом методологии CLIL в техническом вузе является целенаправленное развитие когнитивных (мыслительных) навыков, необходимых для освоения сложных профессиональных текстов. Это подразумевает работу не с упрощенными учебными текстами, а с аутентичными источниками, которые требуют анализа, синтеза, оценки и критического осмысления. Следовательно, важнейшей методической задачей становится анализ когни-

тивных процессов, сопровождающих изучение специальных дисциплин (например, анализ алгоритма, построение модели, оценка эффективности системы), с точки зрения их языкового обеспечения (language demands). Преподавателю необходимо обеспечить студентов соответствующими лингвистическим инструментами: лексико-грамматическими конструкциями, дискурсивными клише и речевыми шаблонами, необходимыми для введения технических понятий, аргументации собственных решений и участия в профессиональной дискуссии. Проще говоря, студент должен знать не только слово «устойчивость» (stability), но и как грамотно построить фразу: «The structural stability of the design is compromised by…». Таким образом, язык становится неотъемлемым средством инженерного мышления и академической коммуникации в международной среде.

Внедрение предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в инженерном образовании предполагает обязательный культурологический компонент, поскольку «культура лежит в основе CLIL» (Coyle, 2007). Для будущих инженеров, работающих в глобализированных командах и на международных проектах, данная составляющая приобретает критическое значение. Она направлена на развитие межкультурной компетенции, которая включает понимание собственной профессиональной культуры и культурных моделей стран-партнёров, а также навыки эффективного взаимодействия в поликультурной среде. Это означает изучение не только стереотипов, но и практических аспектов: различий в стандартах отчетности, принципах командной работы, нормах деловой переписки и даже в подходах к соблюдению дедлайнов.

В условиях академической и будущей профессиональной деятельности студентам технического вуза необходимо быть готовыми к коммуникации на иностранном языке с коллегами, чьи лингвистические коды, социальные нормы и профессиональные практики могут существенно различаться. В этой связи CLIL предоставляет уникальные возможности для интеграции в учебный процесс широкого спектра культурных контекстов - от особенностей ведения инженерной документации и норм деловой коммуникации в разных странах до изучения глобальных технологических трендов и этических стандартов в международных корпорациях. Например, сравнение патентного законодательства в разных юрисдикциях или анализ скандалов, связанных с нарушением инженерной этики в разных культурах, становятся мощным инструментом для формирования глобального профессионального сознания. Таким образом, культурный компонент в рамках CLIL трансформируется из абстрактного знания в практический инструмент будущего инженера, необходимый для успешной интеграции в международное научное и профессиональное сообщество.

Внедрение интегративной модели требует тесного междисциплинарного сотрудничества (team-teaching) преподавателей иностранного языка и профильных кафедр технических направлений. Идеальным сценарием является создание совместных рабочих групп для разработки силами лингвистов и инженеров учебных программ, что, однако, часто наталкивается на бюрократические и организационные барьеры. На практике можно выделить несколько уровней интеграции, адаптированных к инженерному образованию:

1. Тематический модуль: разработка серии занятий по теме, актуальной для конкретной инженерной специальности. Например, для студентов-программистов это может быть модуль «Архитектура распределённых систем и облачные вычисления», для будущих специалистов в области машиностроения – «Цифровое проектирование (CAD/CAM/CAE) и аддитивные технологии», а для химиков-технологов – «Принципы «зелёной» химии и биотехнологии». Такой модуль может стать мостом между общим курсом языка и узкоспециализированным предметом, демонстрируя практическую ценность языковых навыков.

2. Проектная работа: выполнение студентами исследовательских или прикладных инженерных проектов на иностранном языке с последующей защитой результатов в формате международной конференции. Примеры: разработка прототипа устройства с описанием на английском языке, совместное компьютерное моделирование процессов с зарубежными сту-

дентами, подготовка технико-экономического обоснования (ТЭО) инновационного решения. Защита проекта перед условной «международной комиссией» моделирует реальную профессиональную ситуацию, где важно не только техническое содержание, но и убедительность его подачи.

3. Работа с аутентичными материалами: критический анализ профессиональных текстов, непосредственно связанных со сферой деятельности будущего инженера. К ним относятся: оригинальные научные статьи из международных журналов (например, IEEE Transactions, Nature Materials), патентные описания, стандарты (ISO, ASTM), технические руководства к оборудованию, спецификации и чертежи, а также видеолекции с профильных ресурсов (Coursera, edX, профессиональные каналы на RuTube) и разбор реальных инженерных практик международных компаний. Этот уровень наиболее сложен, но и наиболее эффективен, так как формирует у студента уверенность в работе с реальными источниками информации, с которыми он столкнется в профессии.

Эффективным методом является скэффолдинг (scaffolding) – предоставление обучающимся временной поддержки в виде языковых клише, глоссариев, схем, которые помогают усвоить сложное предметное содержание [4]. Например, перед анализом научной статьи студентам предлагается шаблон для реферирования (The article deals with…, The main hypothesis is that…, The data suggests…).

Несмотря на очевидные преимущества, интеграция сталкивается с рядом сложностей:

- Разный уровень языковой подготовки в группе. Это требует от преподавателя навыков дифференцированного подхода и создания заданий разной степени сложности.

- Дефицит готовых учебных материалов. Большинству педагогов приходится быть авторами-разработчиками своих курсов, что значительно увеличивает нагрузку.

- Недостаточная готовность преподавателей. Как предметники, так и лингвисты зачастую не имеют подготовки для работы в междисциплинарной парадигме и нуждаются в специальных методических тренингах.

Таким образом, успешность интеграции напрямую зависит от осознания субъектами образовательного процесса единства целей и взаимодополняемости содержания учебных дисциплин. Подход CLIL и его адаптированные модели позволяют превратить занятие по иностранному языку в пространство профессионального становления, где студент одновременно развивает навыки критического мышления, осваивает новые знания по специальности и учится эффективно коммуницировать на иностранном языке в международном контексте. В конечном счете, это инвестиция в конкурентоспособность выпускника, который выходит на рынок труда не просто с дипломом и сертификатом о знании языка, а с реальным опытом его применения для решения инженерных задач.

Библиографический список

1. Нелюбин В.С., Пестова М.С. Понятие «English for specific purposes» и специфика дисциплины «Английский для специальных целей» // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2023. №4 (52). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-english-for-specific-purposes-i-spetsifika-distsipliny-angliyskiy-dlya-spetsialnyh-tseley (дата обращения: 28.01.2026).

2. Мелёхина Е. А. Предметно-языковое интегрированное обучение CLIL в вузе: цели, содержание, методология // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2021. №199. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/predmetno-yazykovoe-integrirovannoe-obuchenie-clil-v-vuze-tseli-soderzhanie-metodologiya (дата обращения: 28.01.2026).

3. Kay Bentley. The TKT Teaching Knowledge Test Course CLIL Module: Content and Language Integrated Learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. P 7.

4. Быковских О.И. Скаффолдинг как вид педагогической поддержки при реализации предметно-языкового интегрированного обучения// Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2022. №2 (14). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/skaffolding-kak-vid-pedagogicheskoy-podderzhki-pri-realizatsii-predmetno-yazykovogo-integrirovannogo-obucheniya (дата обращения: 28.01.2026).

УДК 378.148; ГРНТИ 14.35

ЧТЕНИЕ И ПЕРЕВОД АНГЛИЙСКОЙ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

О.Г. Куприна

Рязанский государственный радиотехнический университет имени В.Ф. Уткина, Российская Федерация, Рязань, shishkova-olga@yandex.ru

Аннотация. В работе обоснована актуальность успешного овладения иностранным языком для специальных целей. Описываются направления по работе со специализированным текстом на иностранном языке со студентами. Приводятся виды перевода. Определена специфика языка научно-технической литературы. Рассмотрены принципы обучения научно-техническому переводу. Предложена последовательность работы при переводе научно-технической литературы.

Ключевые слова: иностранный язык, чтение, перевод, научно-техническая литература, профессиональное обучение, специальные цели, принципы.

READING AND TRANSLATING ENGLISH SCIENTIFIC AND TECHNICAL LITERATURE

O.G. Kuprina

Ryazan State Radio Engineering University named after V.F. Utkin, Russia, Ryazan, shishkova-olga@yandex.ru

The summary. This paper substantiates the relevance of successful mastering a foreign language for specific purposes. It describes some approaches to working with students on specialized texts in a foreign language. Types of translation are presented. The specific features of the language of scientific and technical literature are defined. The principles of teaching scientific and technical translation are considered. A sequence of work for translating scientific and technical literature is proposed.

Keywords: foreign language, reading, translation, scientific and technical literature, vocational training, specific purposes, principles.

Актуальность исследования

В настоящее время по всему миру активно развиваются технологии и производство. Спрос на технических специалистов в этих областях значительно возрос.

В связи с этим, квалифицированный персонал должен обладать высоким уровнем знаний, умений и навыков в своей профессии, чтобы соответствовать требованиям современного рынка труда.

Отметим, что сегодня успешное владение иностранным языком является залогом для продвижения по карьерной лестнице как на родине, так и за рубежом, развития межкультурных связей, повышения квалификации в выбранной отрасли специализации.

Владение английским языком для специальных целей облегчает понимание специальной терминологии, помогает при чтении технической документации, спецификаций, изучении профессионально-ориентированной литературы, в работе с англоязычными ресурсами, в ходе конференций и вебинаров.

Кроме того, путем чтения новейших публикаций на иностранном языке по соответствующему техническому профилю работы реализуется возможность быстро и эффективно пополнить стремительно устаревающие знания специалиста в своей области знаний.

Все это обусловливает необходимость обучения студентов технических направлений чтению и переводу оригинальной литературы по специальности.

В.Н. Комиссаров справедливо подчеркивает все большие масштабы и все большую социальную значимость, которую приобретает переводческая деятельность в современном мире [2].

Поэтому в программы обучения иностранным языкам в технических вузах, целью которых является подготовка высококвалифицированных специалистов, включен компонент обучения работе с информацией на английском языке для специальных целей [1].

Такой подход, кроме всего прочего, активизирует познавательную деятельность студентов путем формирования и развития профессионального интереса.

Для обмена специальной научно-технической информацией между людьми, говорящими на разных языках, а также чтения и понимания специальной литературы на иностранном языке, используется технический перевод.

Технический перевод

Технический перевод – это специализированный вид перевода, направленный на передачу научно-технической информации с одного языка на другой с сохранением точности и ясности смысла исходного текста.

Технический перевод включает несколько способов обработки оригинального текста переводчиком.

Виды перевода

Существует дословный (буквальный или прямой), трансформационный и адекватный виды перевода.

Дословный (буквальный или прямой) перевод – это вид перевода с одного языка на другой, при котором в тексте на языке перевода максимально точно сохраняется синтаксическая структура и словоформ исходного языка.

Трансформационный перевод предполагает использование лексико-грамматических трансформаций при переводе предложений, имеющих структурные и лексико-семантические расхождения между языками.

Адекватный перевод обусловливает точную, полную и правильную передачу особенностей и содержания оригинала, а также его языковой формы с учетом всех особенностей лексики, грамматики, структуры и стиля с безукоризненной правильностью языка, на который делается перевод.

Специфика научно-технической литературы

Язык научно-технической литературы обладает своей спецификой, отличающей ее от художественной прозы, публицистики или разговорной речи.

Рассмотрим ее ключевые характеристики.

1. Точность формулировок

Научно-технический текст требует строгого соблюдения точности формулирования определений, терминов и др., исключая двусмысленность и неопределенность.

2. Использование специальной терминологии

Такие тексты насыщены специальными терминами, формулами, символами и сокращениями, характерными для определенной области науки или техники.

3. Конкретика и сжатость текста

Поскольку в технической литературе важно передать максимум информации минимальным количеством слов, авторы научных работ стремятся сделать материал компактным.

Для реализации этой цели используется лаконичность предложений, минимум эмоциональности, образности, юмора, иронии и т. д.

4. Объективность изложения информации

Следует избегать субъективизма и личных оценочных высказываний. Используются только факты, подтвержденные экспериментально и теоретически.

5. Структура текста и логичность подачи материала

Каждый научный текст имеет четкую структуру, включающую введение, основную часть и заключение. Материал подается последовательно и логично с приведением соответствующей аргументации.

6. Форматирование текста

В научно-технический текст включаются графики, диаграммы, таблицы, иллюстрации для облегчения восприятия материала.

В ходе обучения студентов переводу английской научно-технической литературы, оригинальных специализированных текстов в научно-технической сфере целью является разъяснение и отработка особенностей перевода английской научно-технической литературы, незнание которых приводит к ошибкам при чтении литературы по специальности.

Направления при работе со специализированным текстом

Работа со студентами в этом отношении осуществляется по трем направлениям. Рассмотрим их ниже.

На первом этапе освещаются общие вопросы перевода. Приводятся основные положения перевода научно-технической литературы, изучаются виды словарей и их использование в процессе перевода научно-технической литературы, рассматривается процесс перевода научно-технического текста. В конце каждой части студентам предлагаются вопросы для реализации контроля и самоконтроля, а также итоговый тест по теме «Общие вопросы перевода научно-технической литературы».

Следующие два направления посвящены лексическим и грамматическим трудностям перевода научно-технической литературы соответственно.

Касательно грамматических особенностей перевода студентам предлагается теоретическое описание отдельных моментов по морфологии и синтаксису.

Так, в рамках морфологии, изучаются особенности перевода, связанные с именем существительным, прилагательным и наречием, местоимением, глаголом, числительным, предлогами, союзами.

В разделе «Синтаксис» изучаются основные положения, связанные с предложением, порядок слов в простом английском предложении, случаи отступления от прямого порядка слов в английском предложении, виды предложений, типы придаточных предложений. Кроме того, отдельного пристального изучения требуют бессоюзные придаточные предложения и эллиптические конструкции.

Также рассматриваются грамматические трансформации при переводе: перестановки, замены, добавления, опущения.

При разборе и анализе лексических особенностей перевода английской научно-технической литературы изучаются такие темы как «Однозначные и многозначные слова», «Интернациональная лексика. «Ложные друзья» переводчика. Паронимы», «Фразеологические словосочетания», «Сокращения (аббревиатуры и акронимы)», «Передача имен собственных и названий», «Перевод заголовков», «Перевод заимствований», «Словообразование».

Особый акцент также делается на обучение лексическим трансформациям при переводе. Рассматриваются такие приемы, как прием конкретизации, прием генерализации, прием лексического добавления, прием опущения, прием антонимического перевода, прием целостного переосмысления.

Примеры, которые иллюстрируют теоретические правила, подобраны таким образом, чтобы по возможности охватить общенаучную лексику.

После каждой темы даются упражнения на закрепление лексического или грамматического материала, изложенного в данной теме.

Отметим, что упражнения составлены из примеров, взятых в подавляющем большинстве из современной оригинальной англоязычной научно-технической литературы.

Эти упражнения рекомендуется делать в аудитории под контролем преподавателя после введения нового материала.

После прохождения каждой темы студентам адресуют вопросы для проверки полученных знаний и самоконтроля, а также ряд тестов для реализации обратной связи.

Принципы перевода научно-технической литературы

Перевод специализированных текстов на иностранном языке базируется на определенных положениях. В связи с этим, при переводе научно-технической литературы необходимо обучать студентов следующим принципам.

1. Высокая точность

Научно-технический перевод требует максимальной точности передачи содержания исходного текста. Ошибки и искажение смысла недопустимы, поскольку могут привести к неправильному пониманию технических описаний, инструкций, исследований.

2. Использование специальной терминологии

При переводе важно уметь правильно подбирать эквиваленты терминов на целевом языке, опираясь на глубокие знания специализированной лексики.

3. Четкость изложения

При переводе научно-технической литературы следует руководствоваться целью сделать текст понятным и легко воспринимаемым специалистом целевой аудитории. Для реализации этой цели недопустимо использование сложных конструкций или двусмысленных выражений.

4. Соответствие стилю оригинала

При переводе следует сохранять нейтральность стиля, делая основной акцент на передачу фактов и объективной информации.

5. Учет особенностей научной литературы

Важно учитывать особенности жанра научно-технического текста, такие как использование аббревиатур, формул, графиков, специфических обозначений единиц измерения и др.

6. Контроль качества

Часто применяется многоуровневая проверка переведенного материала экспертами соответствующей области науки и техники, чтобы исключить возможные ошибки и обеспечить высокое качество конечного продукта.

Последовательность работы над специализированным текстом

Перевод специальной литературы на английском языке является процессом долгим и кропотливым. Поэтому при переводе научно-технической литературы рекомендуется следующая последовательность работы над текстом.

I. Предварительный этап

1. Прочитать весь текст или фрагмент, определить его тематику, цель, постараться понять его общий смысл.

2. Определить необходимые дополнительные ресурсы (словари, онлайн платформы, глоссарии, инструменты автоматизированного перевода и т. д.).

II. Анализ исходного текста

1. Оценить сложность терминологического аппарата и специфику используемой лексики.

2. Выделить проблемные и неясные моменты.

III. Непосредственный процесс перевода

1. Сложные предложения разбить на отдельные предложения: сложносочиненные на простые, а сложноподчиненные – на главное и придаточное.

2. В предложении определить сначала сказуемое, а затем подлежащее и второстепенные члены предложения.

3. Перевод предложения следует начинать с подлежащего, затем переводить сказуемое, после чего – дополнения и обстоятельства.

4. Отыскать незнакомые слова в словаре, обратив внимание на то, какой частью речи они являются в данном предложении, а также выбрав наиболее подходящее для данного контекста значение слова из всех, предлагаемых в словарной статье.

5. Обратить внимание на трудные фразеологические обороты.

6. Применить, при необходимости, лексические и грамматические трансформации.

7. Освободить текст от несвойственных русскому языку выражений и оборотов.

8. Руководствоваться принципами перевода научно-технической литературы.

IV. Редактирование и сверка

1. После завершения черновой версии перевода выполните критическое чтение текста.

2. Проверьте соответствие нормам языка перевода.

3. Убедитесь в правильности эквивалентов терминов.

4. Учтите нормы профессионального общения.

V. Окончательная проверка

1. Выполните финальную проверку всего текста.

2. Получите обратную связь от экспертов данной области, при необходимости.

Соблюдение подобной последовательности позволит качественно и эффективно справиться с задачей перевода сложной научно-технической документации.

Заключение

Таким образом, в ходе подготовки высококвалифицированных специалистов в технических областях в рамках обучения иностранному языку для специальных целей следует уделять особое внимание комплексному обучению студентов чтению и переводу научно-технической литературы по различным направлениям с учетом специфики языка научно-технической литературы, а также принципов обучения научно-техническому переводу.

Следовательно, такой подход к обучению студентов технических вузов способствует формированию у них способности к критическому анализу и оценке современных научных и технических достижений за рубежом, а также генерированию новых идей на иностранном языке и готовности их донести до своих коллег в ходе коммуникации на иностранном языке.

Библиографический список

1. Иностранный язык" для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа. Москва. 2009. 24 с.
2. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Курс лекций. М.: ЭТС. 1999. 192 с.

УДК 811.111:378.147; ГРНТИ 14.35

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ. ТРАДИЦИОННЫЙ И СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ

И.А. Домников

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), Российская Федерация, Москва, domnik.007@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются традиционный и технологичный подходы к обучению профессионально ориентированному иностранному языку (ПОИЯ) в неязыковом вузе на примере Московского авиационного института. Показано, что классический текстоцентричный формат, основанный на чтении, переводе и работе с терминологией по профильным печатным пособиям, постепенно дополняется коммуникативной направленностью и функциональным освоением грамматики в профессиональном контексте. Анализируются возможности современных цифровых технологий и приложений на основе искусственного интеллекта, а также их ограничения с точки зрения индивидуализации обучения, качества обратной связи и проработки профессионального дискурса. Обосновывается целесообразность комбинированной модели, в которой печатные пособия, онлайн-курсы и ИИ-инструменты взаимодополняют друг друга и выполняют вспомогательную роль по отноше-

нию к целям формирования иноязычной профессиональной компетенции, а не подменяют традиционные методики.
Ключевые слова: профессионально ориентированный иностранный язык, неязыковой вуз, традиционный подход, технологичный подход, цифровые образовательные технологии, искусственный интеллект, Московский авиационный институт.

PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE IN CONTEMPORARY CONDITIONS: TRADITIONAL AND TECHNOLOGY-BASED APPROACHES TO TEACHING

I.A. Domnikov
Moscow Aviation Institute (National Research University),
Russia, Moscow, domnik.007@yandex.ru

The summary. The article examines traditional and technology-based approaches to teaching a professionally oriented foreign language (POFL) at a non-linguistic university using the example of the Moscow Aviation Institute. It is shown that the classical text-centered format, based on reading, translation, and working with terminology using specialized printed textbooks, is gradually being supplemented by a communicative focus and the functional acquisition of grammar in a professional context. The possibilities of modern digital technologies and applications based on artificial intelligence are analyzed, as well as their limitations in terms of individualizing instruction, the quality of feedback, and the development of professional discourse. The article substantiates the expediency of a combined model in which printed textbooks, online courses, and AI tools complement one another and perform an auxiliary role with respect to the goals of developing foreign-language professional competence rather than replacing traditional methods.
Keywords: professionally oriented foreign language, non-linguistic university, traditional approach, technology-based approach, digital educational technologies, artificial intelligence, Moscow Aviation Institute.

Основная цель современного высшего образования - подготовка не только компетентного, но и конкурентоспособного специалиста. Именно поэтому во многие неязыковые вузы вводится дисциплина «Профессионально ориентированный иностранный язык» (далее - ПОИЯ), понимаемая как курс иностранного языка, ориентированный на профессиональную сферу и тесно связанный с основной специальностью обучающихся. Данная дисциплина традиционно была направлена прежде всего на чтение тематических текстов, перевод и работу с терминологией, что отражает классический, текстоцентричный подход к обучению. Вместе с тем современные тенденции смещают акцент: наряду с целевым (терминология и грамматические особенности языка) приоритетным становится коммуникативный аспект, то есть общение на иностранном языке в сфере профессиональной деятельности [6, с. 2].

И традиционный, и более современный подходы опираются на лингводидактическое понимание языка как средства, а не конечного продукта. В исследованиях по английскому языку для специальных целей (English for Special Purposes, ESP) подчеркивается, что при обучении ПОИЯ язык рассматривается как инструмент профессиональной деятельности, а акцент переносится на лингводидактический аспект, то есть на отбор содержания и методов с учетом профессионального контекста [5, с. 1]. Различие состоит в том, что классическая модель в большей степени фиксирует форму (термины, грамматика, перевод), тогда как современная ориентирована на формирование функциональной коммуникативной компетенции в профессиональной среде.

Особое значение в этой связи приобретает личностно-ориентированный подход, который выступает связующим звеном между традиционными и новыми формами работы. Учет потребностей обучающихся в рамках основной дисциплины, повышение мотивации и расширение зоны самостоятельности рассматриваются как важные условия эффективности обучения как в классических, так и в технологичных форматах. В условиях доступности аутентичных ресурсов и необходимости экстенсивного чтения на иностранном языке самостоятельная работа студента выходит на первый план. Именно целеустремленность обучающего-

ся и его готовность к постоянному самообразованию позволяют «сделать процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции непрерывным и развить у обучаемых потребность в постоянном самообразовании» [6, с. 2].

Многочисленные исследования показывают, что традиционный формат обучения иностранному языку в неязыковых вузах сталкивается с существенными трудностями. Они связаны с неоднородным исходным уровнем владения языком, слабой связью языковых заданий с профессиональной деятельностью, а также с недостаточной мотивацией студентов. В рамках классического подхода акцент делается на отработке языковой формы и перевода, тогда как современная профессиональная деятельность требует умения поддерживать актуальный профессиональный дискурс, работать с аутентичными источниками, участвовать в международном научно-профессиональном общении. Глобальная цифровизация усиливает этот разрыв, заставляя переосмысливать традиционные методы: отказаться от них полностью нельзя, но их уже недостаточно для решения новых задач. В частности, «потребность использования этого языка для повышения профессионального уровня специалиста путем изучения публикаций, касающихся актуальной проблематики профессиональной сферы деятельности, подготовки научных статей для международных конференций» [5, с. 1] не может быть удовлетворена только за счет чтения и перевода текстов по учебнику.

Постараемся рассмотреть оба подхода и выявить основные их преимущества и недостатки на примере обучения ПОИЯ на неязыковых направлениях в Московском авиационном институте (МАИ)

Традиционный подход к ПОИЯ в целом в технических вузах наиболее ясно проявляется в системе профессионально-направленных печатных пособий. МАИ - крупный технический вуз, специализирующийся на подготовке кадров для авиационной и аэрокосмической отраслей, что делает его показательной площадкой для анализа ПОИЯ. В пособии «Learn about aviation and space flight in English / Авиация и космонавтика на уроках английского языка» обучение «строится вокруг тематических текстов, расширяющих тезаурус» и направлено на отработку специальной лексики [3, с. 3]. Особое внимание уделяется, во-первых, интернациональным словам со значением, отличным от общеупотребительного (Lift - подъемная сила, designer - конструктор, assembly - сборка, acceleration - ускорение, attitude - положение в пространстве, performance - технические характеристики, летные качества) [3, с. 4], а во-вторых, двухкомпонентным терминам с неочевидным переводом (Power plant – силовая установка, landing gear - шасси, wind tunnel - аэродинамическая труба, payload - полезная нагрузка) [3, с. 4]. Тем самым традиционный подход демонстрирует глубокую проработку терминологического аппарата.

В пособии «Aviation English: Air transport and aviation structure / Авиационный английский: воздушный транспорт и инфраструктура» внимание уделяется «более сложной терминологии» и освоению профессиональных сокращений [3, с. 5]. В частности, рассматриваются термины empennage (хвостовое оперение), nacelle (гондола двигателя), radome (обтекатель антенны радиолокатора) и др., а также широко употребимые авиационные аббревиатуры ATC (Air Traffic Control - служба управления воздушным движением), ICAO (International Civil Aviation Organization - Международная организация гражданской авиации), IFR (Instrument Flight Rules - правила полетов по приборам) [3, с. 5]. Понимание данной лексики критически важно для профессиональной коммуникации в авиационной отрасли, что подчеркивается авторами.

Грамматический компонент традиционного подхода представлен пособием «English grammar in aviation context / Английская грамматика в авиационном контексте», которое, по словам авторов, «может быть использовано в качестве грамматического справочника на любом этапе обучения» [3, с. 6]. В нем обобщаются грамматические особенности авиационного английского языка: отсутствие множественного числа у существительного aircraft, особенности согласования собирательных существительных (например, crew), а также случаи конвер-

сии (to malfunction (v) - a malfunction (n), to set (v) - a set (n)) с указанием на «специфику их функционирования в авиационной коммуникации» [3, с. 7]. Здесь уже намечается переход от чисто формального описания грамматики к ее функциональному использованию в профессиональной коммуникации.

Новейшие печатные пособия, такие как «Развитие навыков чтения и перевода текстов на английском языке на тему “Электродвигатели”», сохраняют традиционную методику: анализ тематических текстов, задания на понимание («True/False», вставка терминов из текста и т.п.), интеграцию базовой грамматики. Подчеркивается, что подобные задания способствуют развитию навыков чтения и перевода, однако остаются в рамках подхода, ставящего в приоритет сам текст. Таким образом, данные пособия демонстрируют постепенную эволюцию традиционного подхода в сторону коммуникативности, но роль технологий по-прежнему ограничивается использованием текста в печатной или электронной форме.

Современный технологичный подход к обучению ПОИЯ формируется как ответ на ограничения описанной модели. В работах, посвященных профессионально-ориентированному обучению, отмечается, что «существует острая необходимость в разработке и постоянном обновлении профессионально-направленных учебных пособий по иностранному языку для студентов технических вузов» [3, с. 8]. Аналогичная мысль проводится и в исследованиях, где подчеркивается необходимость учета динамики профессиональной сферы и обновления учебных материалов и методик. Обновление в данном случае предполагает не только ревизию терминологии, но и изменение средств и форм организации обучения: интеграцию цифровых образовательных технологий, электронных ресурсов, онлайн-платформ и систем управления обучением.

Пособие «Технологии искусственного интеллекта при изучении английского языка» рассматривает несколько уже существующих программных продуктов и мобильных приложений, работа которых основана на применении технологий машинного обучения и искусственного интеллекта, в частности. Представители подобных приложений строят обучение при помощи интерактивных уроков и игр (Duolingo, Rosetta Stone, Busuu), методик повторения материала и мнемоник (Babbel, Memrise, Anki), дистанционного общения с носителями языка (HelloTalk, Busuu), технологий распознавания речи (Rosetta Stone, Speechling) и отслеживания прогресса обучающегося. Они используют различные подходы к обучению с использованием технологий ИИ, предлагая широкий спектр функций и интерактива, позволяющего эффективней запоминать лексический и грамматический материал. Однако к недостаткам многих таких программных продуктов относится ограниченность индивидуализации процесса (ввиду использования стандартизированных готовых уроков), снижающая интерес к обучению из-за потери ощущения прогресса у студента. Так же к ним относится частое отсутствие или плохое качество обратной связи от преподавателей, носителей языка, или даже ИИ, далеко не всегда подходящего для этой цели. Ограничена в том числе и глубина изучаемого материала, то есть сосредоточение происходит на базовых навыках: словарном запас и грамматике. В то время, как особенности профессионального общения, академического письма и лингвистического анализа не затрагиваются зачастую вовсе. Искусственный интеллект в мобильных приложениях ограничен не только жестким финансовым барьером в виде различных вариаций подписок, но и в целом невозможностью его настраивать под себя и обучать на основе возможных для использования материалов. По этой причине необходимо рассмотреть интеграцию ИИ в процесс обучения в качестве отдельных и независимых от приложений систем.

Под ИИ в данном контексте понимаются программные системы, способные обрабатывать естественный язык, анализировать тексты и генерировать ответы, в том числе на основе больших языковых моделей. В пособии ИИ, представленный такими сервисами, как ChatGPT и DeepL, рассматривается как метаязыковой инструмент для освоения ПОИЯ. Отмечается, что ChatGPT может использоваться для отработки диалогов, уточнения формули-

ровок и объяснения грамматических явлений, а DeepL – для более точного перевода профессиональных текстов по сравнению с традиционными системами. В отличие от традиционного «ручного» перевода и работы со статичными текстами, ИИ-инструменты позволяют формулировать и уточнять запросы (prompt), адаптируя содержание под профессиональные задачи студента, сравнивать результаты разных переводческих сервисов (Google Translate и нейросетевые системы) и критически их анализировать, а также использовать ИИ для генерации дополнительных примеров и тренировочных заданий. Тем не менее, главный недостаток нейросетевого подхода заключается в том, что на данном этапе собственного развития ИИ не всегда способен «эмулировать естественное общение и диалог с носителем языка» [2, с 21], что ограничивает его использование пока только в качестве учебного материала и системы предоставления обратной связи. Как отмечается автором пособия, активная интеграция такого подхода способна обесценить обучение посредством традиционных методик и привести к последующей потере мотивации овладевать ПОИЯ без ИИ. Это негативно скажется на освоении профессиональной компетенции через иностранный язык.

Современная задача внедрения технологических новшеств в систему преподавания ПОИЯ представляет собой не полную замену старых способов обучения, а решение проблем и исправление недостатков изначальных методов, то есть несет вспомогательную функцию. Технологичный подход не отменяет традиционные пособия, а расширяет их потенциал за счет адаптации содержания под современного студента, моделирования профессиональных ситуаций, создания вариативных заданий и развития каналов обратной связи. На примере авиационных курсов МАИ можно представить комбинированную модель: печатные пособия обеспечивают системность и терминологическую точность, электронные курсы и онлайн-платформы - структурирование материала и контроль, а ИИ - гибкую поддержку, позволяющую отрабатывать профессиональную коммуникацию на иностранном языке в разнообразных сценариях (анализ инцидентов, приблизительное моделирование переговоров, подготовка презентаций и т.п.).

В результате можно говорить о логической эволюции от традиционного к технологичному подходу в обучении ПОИЯ. Она проявляется в переходе от доминирования текста и перевода к комплексной профессиональной коммуникации, от фиксированного содержания учебника к динамически обновляемым цифровым ресурсам, от единообразной фронтальной работы к индивидуализированным и смешанным форматам, от статичных упражнений к интерактивным, адаптивным и ИИ-поддерживаемым заданиям. Такое сочетание традиционных и современных технологий позволяет более эффективно решать задачу подготовки специалистов, способных уверенно функционировать в международной профессиональной среде и поддерживать непрерывное развитие своей иноязычной коммуникативной компетенции.

Работа выполнена под научным руководством кандидата педагогических наук, доцента Н.В. Неверовой.

Библиографический список

1. Земскова Л. В. Сложности в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Вестник науки и образования. – 2018. – № 12(48).

2. Золкин А. Л., Рябкова Г. Л. Технологии искусственного интеллекта при изучении английского языка. Учебное пособие для вузов. – Санкт-Петербург: Лань, 2025. – 119 с.

3. Коротаева И. Э., Чурсина О. В. Преимущества профессионально-направленных учебных пособий при обучении иностранному языку студентов технических вузов (из опыта работы со студентами технических специальностей Московского авиационного института) // Проблемы современного образования. – 2019. – № 2.

4. Коротун В. Л., Вечеринина Е. А., Волкова Е. Б. Развитие навыков чтения и перевода текстов на английском языке на тему «Электродвигатели»: учебное пособие. – Москва: Перо, 2025. – 72 с.

5. Костюшкина О. М. Особенности преподавания профессионально ориентированного иностранного языка в вузе неязыкового профиля.

6. Новикова Е. В. Профессиональный иностранный язык: от теории к практике // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. – 2019. – № 2.

УДК 378.147; ГРНТИ 14.35

ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ РЕФЕРИРОВАНИЮ АНГЛИЙСКИХ ТЕКСТОВ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

О.В. Можаева

Рязанский государственный радиотехнический университет имени В.Ф. Уткина, Российская Федерация, Рязань, mozhaevaolga@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию влияния технологий искусственного интеллекта (ИИ) на систему образования, выявлению их возможностей и рисков, а также рассмотрению перспектив использования ИИ в обучении реферированию в технических вузах. Рассматриваются преимущества и недостатки внедрения ИИ в образовательный процесс, подчеркивается необходимость адаптации методов обучения с учётом особенностей цифровой среды. Особый акцент сделан на потенциале ИИ для формирования компетенций будущих инженеров, таких как владение иностранными языками и работа с англоязычными источниками. Предлагается поэтапная модель интеграции ИИ в учебный процесс, включающая разные этапы освоения навыков реферирования с постепенным усложнением требований и повышением уровня самостоятельности студентов. Статья предупреждает о возможных негативных последствиях чрезмерного доверия к технологиям, предлагая меры по предотвращению рисков и обеспечению эффективного использования ИИ в образовательной практике. Общий вывод статьи заключается в том, что разумное сочетание человеческих ресурсов и технологий способно значительно повысить качество профессионального образования, развить необходимые компетенции и подготовить студентов к современным требованиям рынка труда.

Ключевые слова: искуственный интеллект, машинное обучение, образование, современные технологии, учебный процесс,реферирование.

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE SYSTEMS IN TEACHING ENGLISH TEXT ABSTRACTION TO STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY

O.V. Mozhaeva

Ryazan State Radio Engineering University named after V.F. Utkin, Russia, Ryazan, mozhaevaolga@yandex.ru

The summary. The article is devoted to the study of the impact of artificial intelligence (AI) technologies on the education system, identifying their opportunities and risks, as well as considering the prospects for using AI in teaching refereeing in technical universities. The advantages and disadvantages of introducing AI into the educational process are considered, and the need to adapt teaching methods to the specifics of the digital environment is emphasized. Special emphasis is placed on the potential of AI for the formation of future engineers' competencies, such as proficiency in foreign languages and working with English-language sources. A step-by-step model of AI integration into the educational process is proposed, which includes different stages of mastering referencing skills with a gradual increase in complexity of requirements and an increase in the level of students' independence. The article warns about the possible negative consequences of excessive trust in technology, suggesting measures to prevent risks and ensure the effective use of AI in educational practice. The general conclusion of the article is that a smart combination of human resources and technology can significantly improve the quality of vocational education, develop the necessary competencies and prepare students for modern labor market requirements.

Keywords: artificial intelligence, machine learning, education, modern technologies, learning process, abstracting.

Современные технологии и цифровизация развиваются очень быстрыми темпами применяются повсеместно. Еще несколько лет назад лишь профессионалы могли использовать технологии, которые обывателю были недоступны. Сейчас же новейшие системы применяются не только в инженерии, но и во во многих других сферах деятельности: от финансов и менеджмента до сферы услуг и образования. Самой прорывной технологией последних лет по праву можно назвать искуственный интеллект. Существует множество вариантов определения термина «искуственный интеллект». В национальном стандарте Российской Фе-

дерации «Технологии искусственного интеллекта в образовании. Общие положения и терминология» приводится следующее определение искусственного интеллекта: «Комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые, как минимум, с результатами интеллектуальной деятельности человека [1].» П.С. Сысоев определяет искусственный интеллект в образовании как «ряд современных технологий, позволяющих компьютеру на основе сбора и анализа больших объемов данных и программного моделирования разрабатывать и реализовывать методики обучения конкретным дисциплинам по индивидуальной траектории, имитировать речемыслительную деятельность человека для решения учебных, коммуникативных и профессиональных задач, осуществлять автоматизированный контроль овладения обучающимися учебным материалом, предоставлять им обратную связь и осуществлять аналитическую работу [2].» Тем не менее все эти определения обьединяет факт применения компьютерных программ, которые имитируют работу человеческого мозга. «Отличительной чертой искусственного интеллекта является его способность к обучению и самосовершенствованию в процессе выполнения поставленных задач, что позволяет ему адаптироваться к изменяющимся потребностям, в отличие от традиционных систем, функционирование которых ограничивается выполнением задач по заранее запрограммированной схеме [3].»

В последние годы образование претерпело значительные изменения благодаря достижениям в области технологий. Одним из наиболее важных из них является использование машинного обучения в преподавании. Машинное обучение – это тип искусственного интеллекта (ИИ), который позволяет компьютерам учиться на основе данных и улучшать свои результаты с течением времени. Эта технология предназначена не только для ученых или инженеров; сейчас она играет большую роль в сфере образовании и меняет способы взаимодействия преподавателя и студента.

Что же такое обучение на основе данных? Обучение на основе данных означает использование данных для понимания того, как учатся студенты, и поиска наилучших способов помочь им. Эти данные могут поступать из различных источников, таких как результаты тестов, домашние задания и даже поведение на занятиях. Машинное обучение анализирует эти данные и находит закономерности, которые в дальнейшем могут помочь преподавателям принимать более обоснованные решения. Например, если у обучающегося возникают трудности с предметом, система может предложить специальные уроки, чтобы помочь ему улучшить свои результаты.

Как машинное обучение может помочь в преподавании? Машинное обучение облегчает понимание потребностей каждого ученика. Преподаватели могут использовать обучающие платформы, которые собирают и анализируют данные, чтобы определить, каким студентам требуется дополнительная помощь, а какие показывают хорошие результаты. Это помогает создавать более персонализированный процесс обучения. Например, если студентами лучше усваиваются видеоматериалы, чем чтение, система может предложить видеоуроки.

Машинное обучение также помогает студентам учиться наиболее подходящим для них способом. С помощью инструментов, основанных на данных, учащиеся могут двигаться в своем собственном темпе. Они могут сосредоточиться на областях, где им требуется дополнительная практика, и пропускать темы, которые они уже знают. Такой тип обучения позволяет учащимся чувствовать себя более уверенно, а так же позволяет совершенствовать свои навыки в режиме реального времени.

Еще один способ, с помощью корого искуственный интеллект помогает в образовании– это автоматизация. Такие задачи, как проверка заданий, составление планов уроков и управление административными обязанностями, могут отнимать много времени у преподавателей. Инструменты ИИ могут оптимизировать эти процессы, освобождая учителей для

более важных задач, таких как проведение занятий и вовлечение учащихся. Кроме того, ИИ потенциально может сделать образование более доступным и инклюзивным. Например, инструменты перевода языков на основе ИИ могут помочь учащимся преодолеть языковые барьеры, а технология распознавания речи может помочь учащимся с трудностями в обучении. Технологии виртуальной и дополненной реальности на основе ИИ также могут создавать захватывающие учебные впечатления для учащихся, делая образование более увлекательным и интерактивным.

Несомненно, система искуственного интеллекта имеет огромное количество преимуществ во многих сферах деятельности, но нельзя не затронуть и потенциальные угрозы и недостатки, которые важно учитывать при внедрении ИИ-технологий в образовательный процесс. Во-первых, это зависимость от качества данных.Эффективность ИИ напрямую зависит от качества исходных данных. Если данные неполные, устаревшие или искажённые, алгоритмы могут выдавать некорректные рекомендации и оценки, негативно влияя на качество образования. Во-вторых, отсутствие эмоционального взаимодействия. Хотя ИИ способен имитировать некоторые аспекты человеческого общения, он пока не может полноценно заменить живое взаимодействие учителя и ученика. Отсутствие эмпатии и понимания индивидуальных потребностей каждого учащегося снижает эффективность обучения. Так же особое опасение вызывают проблемы этического характера. Использование ИИ ставит перед обществом ряд этических вопросов, включая справедливость оценивания, конфиденциальность персональных данных и прозрачность решений. Например, системы автоматического анализа успеваемости могут привести к дискриминации учеников из-за предвзятых алгоритмов. Так же важным барьером внедрения ИИ является высокая стоимость внедрения и поддержки. Разработка и внедрение эффективных ИИ-решений требует значительных финансовых вложений и высококвалифицированных специалистов. Это создаёт препграды для широкого распространения технологий среди образовательных учреждений, особенно в регионах с ограниченными ресурсами. И наконец, важным аспектом является невозможность замены творческого подхода преподавателя. Несмотря на способность ИИ решать определённые образовательные задачи, он не способен развивать творческие способности и критическое мышление учащихся. Преподаватели играют ключе-вую роль в формировании личностных качеств студентов, таких как креативность, самосто-ятельность и ответственность.

Чем может угрожать внедрение ИИ в образование? Остро встает вопрос потери рабо-чих мест преподавателей. Автоматизация процессов обучения может привести к сокраще-нию числа учителей, что станет серьёзной социальной проблемой. Переход к дистанцион-ному обучению и онлайн-курсам также угрожает традиционным формам образования. Так же в обществе возрастает цифровое неравенство. Доступ к качественным цифровым ресурсам ограничен для некоторых категорий населения, что усиливает цифровое неравенство. Ученики из неблагополучных семей или удалённых регионов рискуют остаться вне зоны охвата новых технологий. Одной из самых основных угроз уже много лет остается риск кибератак и утечек данных. Обширные базы данных, используемые системами ИИ, становятся привлекательной целью для хакеров. Утечка личной информации учащихся может нанести значительный ущерб как отдельным лицам, так и учреждениям. С точки зрения угрозы здоровью, можно отметить формирование зависимости от технологий. Чрезмерное использование цифровых инструментов может вызвать зависимость учащихся от гаджетов и снизить их способность к самостоятельной работе. Вместо развития творческих способностей дети привыкают получать готовые решения и теряют интерес к поиску альтернативных путей решения проблем. Поэтому важно обеспечить грамотное управление внедрением ИИ-технологий, создать чёткую нормативно-правовую базу и привлечь квалифицированные кадры для разработки и эксплуатации систем. Только таким образом можно минимизировать негативные последствия и повысить эффективность образовательного процесса.

Современный мир диктует новые требования к специалистам в области инженерии. Владение иностранным языком становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущих специалистов. В этой связи применение современных цифровых инструмен-

тов приобретает особую значимость, а способность работать с англоязычной профессиональной литературой становится для будущего инженера не просто преимуществом, а базовой компетенцией.

Одним из ключевых навыков в этой области является реферирование – умение кратко, точно и содержательно изложить суть научного или технического текста. Однако обучение этому сложному виду речевой деятельности в техническом вузе сталкивается с рядом проблем: нехваткой аудиторного времени, разным уровнем языковой подготовки студентов и дефицитом адаптированных профессиональных текстов. Современные инструменты на основе искусственного интеллекта (ИИ) предлагают инновационные пути для преодоления этих трудностей, трансформируя традиционный подход к формированию умений реферирования.

Каковы же возможности ИИ в поддержке обучения реферированию? Во-первыых, анализ и декомпозиция исходного текста: ИИ-инструменты (например, ChatGPT, Claude, специализированные summarizers) могут выступать в роли "интеллектуального тренажера". Студент получает возможностьс сравнить свой вариант с эталонным, сгенерированным ИИ. Это помогает увидеть структурные и смысловые пробелы. Так же он может выделить ключевые тезисы и термины. Нейросети оперативно определяют основные идеи текста, помогая студенту фокусироваться на главном и не утопать в деталях. И наконец, он может получить "скелет" или план будущего реферата, который нужно наполнить содержанием самостоятельно.

Во-вторых, персонализация и адаптация материала: ИИ способен мгновенно адаптировать сложность оригинального технического текста (статьи, описания патента, руководства) под текущий уровень студента – упрощать синтаксис, пояснять термины. Это позволяет создать градуированные задания, обеспечивая "ситуацию успеха" для учащихся с разной подготовкой и постепенно наращивая сложность.

В-третьих, формирование языковых клише и оценка адекватности: на основе анализа сотен качественных научных аннотаций ИИ может генерировать списки стандартных фраз для реферирования (например, "The paper investigates...", "The main finding suggests that...", "The authors conclude..."). Кроме того, алгоритмы могут проводить первичную проверку на соответствие содержания реферата исходному тексту, указывая на возможные фактические противоречия или пропущенные ключевые моменты.И наконец, интерактивная обратная связь и практика: вместо пассивного чтения студент вступает в диалог с ИИ. Можно запросить у чат-бота развернутое объяснение непонятного абзацана родном или английском языке, просить переформулировать сложное предложениеиз текста более простыми словами, задавать уточняющие вопросы по содержаниютекста, как на экзамене, чтобы убедиться в глубине понимания.

В качестве примера, допустимо выстроить следующую практическую модель интеграции ИИ в учебный процесс: обучение можно построить по ступенчатой модели, где роль ИИ постепенно меняется от "ассистента" к "оппоненту".

1. Этап знакомства (с ИИ-помощником): студенты работают с текстом совместно с ИИ: используют его для выделения ключевых слов, составления плана, перевода сложных терминов.

2. Этап самостоятельной работы (с ИИ-референсом): студент создает реферат самостоятельно, а затем сравнивает его с версией ИИ, анализируя расхождения в структуре, глубине и выборе ключевых идей.

3. Этап углубления (с ИИ-критиком): студент передает свой реферат ИИ с запросом на критический анализ: "Проверь, все ли ключевые выводы я отразил?", "Нет ли фактических ошибок?", "Предложи более академичные формулировки для этих предложений".

4. Этап контроля (преодоление ИИ-оппонента): преподаватель может использовать ИИ для генерации намеренно неполных или содержащих ошибки рефератов, которые студенты должны выявить и исправить, что развивает критическое мышление.

Однако бездумное использование ИИ таит в себе опасности, такие как подмена понимания копированием, существует риск того, что студент будет просто копировать сгенерированный ИИ текст, не вдумываясь в содержание. Могут возникать неточности, поскольку ИИ может добавлять в реферат информацию, которой не было в исходнике, или искажать акценты, особенно в узкоспециальных технических областях.Так же важно отметить дефицит развития собственного стиля, так как резмерная опора на клише может помешать формированию индивидуального академического почерка.

Искуственный интеллект не должен заменять преподавателя или процесс глубокого понимания текста. Его роль – быть мощным, всегда доступным и терпеливым цифровым ассистентом, который демократизирует доступ к сложным навыкам. Для студентов технического вуза грамотное использование ИИ в обучении реферированию означает не только более быстрое и эффективное овладение этим конкретным умением, но и формирование критического цифрового мышления. Они учатся не просто потреблять продукт нейросети, а взаимодействовать с ним как с инструментом, ставить ему задачи, проверять и дорабатывать его выводы. Это и есть ключевая компетенция инженера будущего: способность использовать самые передовые технологии, включая ИИ, для решения профессиональных задач, сохраняя при этом интеллектуальный суверенитет и ответственность за конечный результат.

Библиографический список

1. ГОСТ Р 59895-2021 Технологии искусственного интеллекта в образовании. Общие положения и терминология [Электронный ресурс]: – Режим доступа: https://docs.cntd.ru/document/1200181910

2. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности / П.В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 10. – С. 9–33.

3. Фомин М. А., Садовиков Н. Е. Возможности применения технологий искусственного интеллекта при изучении иностранного языка в вузе // Молодежная наука: тенденции развития. 2022. № 3. С. 6–11.

УДК 378; ГРНТИ 14.35

МЕТОДЫ МОТИВАЦИИ И ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Т.С. Куприянова

Рязанский государственный радиотехнический университет имени В.Ф. Уткина, Российская Федерация, Рязань, kafinyazrgrtu@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема организации эффективного взаимодействия со студентами заочной формы обучения в условиях цифровой трансформации образования. Целью работы является систематизация методов мотивации и поддержки студентов-заочников, обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий. В исследовании проанализированы психолого-педагогические особенности контингента заочного отделения, выделены основные барьеры (профессиональная занятость, территориальная удаленность, дефицит времени), снижающие академическую мотивацию. На основе анализа практик российских вузов и синтеза педагогических подходов предложена классификация методов мотивации, включающая организационно-педагогические, психолого-педагогические и технологические методы.

Ключевые слова: дистанционное обучение, заочное отделение, мотивация студентов, педагогическая поддержка, тьюторское сопровождение, цифровая образовательная среда, асинхронное обучение, студенческие семьи, индивидуализация обучения.

METHODS OF MOTIVATION AND SUPPORT FOR PART-TIME STUDENTS IN DISTANCE LEARNING

T.S.Kupriyanova
Ryazan State Radio Engineering University named after V.F. Utkin,
Russia, Ryazan, kafinyazrgrtu@mail.ru

The summary. The article addresses the pressing issue of organizing effective interaction with part-time students in the context of educational digital transformation. The aim of the work is to systematize methods of motivation and support for part-time students studying with distance learning technologies. The study analyzes the psychological and pedagogical characteristics of the part-time student population, identifies the main barriers (professional employment, geographical remoteness, time constraints) that reduce academic motivation. Based on the analysis of Russian universities" practices and the synthesis of pedagogical approaches, a classification of motivation methods is proposed, including organizational-pedagogical, psychological-pedagogical, and technological methods.
Keywords: distance learning, part-time department, student motivation, pedagogical support, tutor support, digital educational environment, asynchronous learning, student families, individualization of learning.

Актуальность исследования обусловлена кардинальными изменениями в системе высшего образования, вызванными как глобальными вызовами последних лет, так и планомерной цифровизацией экономики и социальной сферы. Дистанционные образовательные технологии (ДОТ) перестали быть вспомогательным инструментом и превратились в полноценную форму организации учебного процесса, особенно востребованную среди студентов заочной формы обучения[5].

Студенты-заочники представляют собой специфическую социальную группу, характеризующуюся, как правило, совмещением учебной деятельности с профессиональной занятостью, наличием семейных обязательств, высокой степенью прагматичности в отношении получаемых знаний и значительным разрывом во времени между учебными сессиями. Внедрение ДОТ в практику заочного обучения открывает новые возможности: гибкий график, доступ к материалам из любой точки страны, экономия времени и средств на проезд к месту учебы. Однако эти же технологии порождают и новые вызовы, главным из которых является снижение учебной мотивации в условиях отсутствия непосредственного контакта с преподавателем и академической группой.

Проблема мотивации в дистанционном обучении стоит особенно остро. Если студент очной формы в значительной степени включен в образовательную среду вуза, то студент-заочник, находясь вне этой среды, должен обладать высоким уровнем самоорганизации и внутренней мотивации, чтобы успешно осваивать программу. Как показывают наблюдения, далеко не все студенты способны к такой самоорганизации, что приводит к академическим задолженностям и отсеву.

Цель данной статьи – на основе анализа современных педагогических исследований и практического опыта российских вузов выявить и систематизировать эффективные методы мотивации и поддержки студентов заочного отделения, обучающихся с использованием дистанционных технологий. Объектом исследования выступает процесс дистанционного обучения студентов-заочников, предметом – методы и формы их мотивации и поддержки.

1. Теоретические основы мотивации в дистанционном обучении

Мотивация учебной деятельности является одной из фундаментальных проблем педагогики и психологии. В контексте дистанционного обучения мотивация приобретает особую специфику. В условиях дистанционного обучения студентов-заочников эти потребности реализуются специфическим образом.

Автономия получает максимальное развитие благодаря возможности самостоятельно планировать график изучения материала, выбирать время для просмотра лекций и выполне-

ния заданий. Это полностью соответствует ценностям взрослого обучающегося, совмещающего учебу с работой [2].

Компетентность может быть реализована через четкую структуру курса, понятные критерии оценивания и своевременную обратную связь от преподавателя. Однако отсутствие немедленной реакции на успехи или затруднения может снижать ощущение собственной компетентности.

Связанность (причастность к сообществу) является наиболее уязвимым звеном в дистанционном формате. Студент-заочник и без того ограничен в общении с сокурсниками, а переход в онлайн может усилить чувство изоляции и одиночества.

Таким образом, система мотивации студентов-заочников должна быть направлена на поддержание автономии, обеспечение обратной связи для поддержания компетентности и создание условий для виртуального общения и взаимодействия.

2. Особенности контингента студентов-заочников как фактор выбора стратегии мотивации

Для разработки эффективной системы мотивации необходимо учитывать специфические черты, присущие студентам заочной формы обучения. Во-первых, это, как правило, люди зрелого возраста, уже имеющие определенный социальный и профессиональный статус. Они обладают сформированным мировоззрением и прагматичным отношением к обучению: они четко понимают, зачем им нужны те или иные знания, и склонны игнорировать материал, который считают «лишним».

Во-вторых, ключевым ограничивающим фактором является время. Дефицит времени, вызванный работой и семьей, требует максимальной оптимизации учебного процесса. Любые сбои в работе платформы, неоправданно объемные или технически сложные задания, неструктурированный материал воспринимаются крайне негативно и ведут к демотивации.

В-третьих, существенную роль играет географическая удаленность. Многие студенты проживают в сельской местности или малых городах, где качество интернет-связи может быть нестабильным. Это накладывает ограничения на использование синхронных форматов (видеоконференции в реальном времени) и требует наличия асинхронных альтернатив [4].

Наконец, значительная часть студентов-заочников – это люди с семейными обязательствами, включая студентов, имеющих детей. Как показывает практика Херсонского технического университета, для такой категории обучающихся необходимы особые меры поддержки, включая гибкие индивидуальные учебные планы и социальную помощь.

3. Классификация методов мотивации студентов-заочников

Анализ научной литературы и эмпирического опыта позволяет классифицировать методы мотивации студентов-заочников в условиях дистанционного обучения на три основные группы: организационно-педагогические, психолого-педагогические и технологические.

Организационно-педагогические методы

Данная группа методов направлена на создание оптимальных условий для обучения и снятие организационных барьеров.

Ключевым методом является индивидуализация учебных планов и графиков. Возможность составления индивидуальной траектории обучения, переноса сроков сдачи работ или изменения формы отчетности является мощным мотивирующим фактором для студентов, оказавшихся в сложной жизненной ситуации (болезнь, рождение ребенка, командировка). В Херсонском техническом университете успешно применяется практика предоставления индивидуальных учебных планов для студентов с детьми, что позволяет им не прерывать обучение.Другим важным методом выступает четкое структурирование курса и расписания.

Студент должен понимать, что, когда и в каком формате он должен сделать. Организация практико-ориентированного обучения. Поскольку большинство студентов-заочников уже работают по специальности или в смежных областях, необходимо максимально связывать теоретический материал с их профессиональной деятельностью. Задания, требующие анализа реальных ситуаций с места работы, проекты, направленные на решение конкретных производственных задач, вызывают гораздо больший интерес, чем абстрактные теоретические упражнения [3].

Психолого-педагогические методы

Эти методы нацелены на поддержание эмоционального контакта, создание чувства принадлежности к учебному сообществу и укрепление веры студента в свои силы.Базовым методом является система тьюторского сопровождения. За каждым студентом или учебной группой должен быть закреплен тьютор(куратор), который не просто контролирует успеваемость, но и помогает решать организационные вопросы, напоминает о сроках, поддерживает в сложных ситуациях. Тьютор становится «мостиком» между студентом и вузом. Крайне важна своевременная и содержательная обратная связь. В дистанционном обучении студент не видит кивка преподавателя, не слышит одобрения группы. Единственным источником внешней оценки для него являются комментарии преподавателя к работам. Формальная оценка «зачтено» без пояснений демотивирует. Развернутый комментарий, указание на сильные стороны и зоны роста, наоборот, стимулируют к дальнейшей работе.

Создание атмосферы поддержки и взаимоуважения в виртуальной среде также входит в задачи педагога. Это может выражаться в поздравлениях с праздниками, поддержке студентов, оказавшихся в трудной ситуации, поощрении их активности на форумах. Важным аспектом является и психологическая поддержка. Как показывает опыт, наличие в структуре вуза психологической службы, доступной для студентов всех форм обучения, включая заочников, способствует сохранению их психического благополучия и, как следствие, учебной мотивации [1].

Технологические методы

Использование возможностей цифровой образовательной среды открывает широкие перспективы для мотивации студентов.

Применение современных платформ и сервисов делает обучение более комфортным и эффективным. Например, внедрение платформы «МТС Линк» в Сибирском университете потребительской кооперации позволило организовать не только лекции, но и научные конференции, а также родительские собрания в онлайн-формате. Использование искусственного интеллекта для расшифровки и саммаризации лекций существенно экономит время студентов, позволяя им быстро находить нужную информацию.

Использование LMS (LearningManagementSystem), таких как Moodle, позволяет централизованно хранить все учебные материалы, организовать тестирование и сбор заданий. Опыт реализации образовательных программ в LMS Moodle показывает высокую эффективность такого подхода для систематизации учебного процесса студентов-заочников [5].

Геймификация учебного процесса (использование рейтингов, бейджей, уровней сложности) может повысить вовлеченность, особенно на начальных этапах обучения. Однако для взрослой аудитории этот метод должен применяться дозированно, чтобы не выглядеть инфантильным.

Мотивация и поддержка студентов заочного отделения при дистанционном обучении представляет собой комплексную, многоуровневую задачу. Успешность ее решения напрямую влияет на качество подготовки специалистов и сохранность контингента обучающихся.

Проведенный анализ показывает, что универсального, единственно верного метода не существует. Эффективная система должна строиться на сочетании организационных, психо-

лого-педагогических и технологических инструментов, адаптированных под специфические потребности взрослого, занятого обучающегося. Ключевыми факторами успеха выступают: гибкость и индивидуализация учебных траекторий, качественная и своевременная обратная связь, создание виртуального сообщества, обеспечивающего чувство сопричастности, а также наличие «бесшовной» системы социальной и административной поддержки.

Библиографический список

1. Есенина Н.Е., Федотов Г.М., Костикова Л.П. Использование нейросетей в подготовке студентов технического вуза к деловой коммуникации/Сборник трудов VI международного научно-технического форума. В 10-ти томах. Под общей редакцией О.В. Миловзорова. Рязань, 2023. С. 102-105.

2. Костикова Л.П., Куприянова Т.С., Есенина Н.Е.Дистанционные технологии в обучении иностранному языку студентов-заочников / Совершенствование форм и методов обучения иностранным языкам. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Рязань, 2024. С. 63-68.

3. Кузняк, Н.Б. Современное дистанционное обучение. Преимущества и недостатки / Н.Б. Кузняк, Е.Ю. Гаген. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 11 (145). – С. 466–469. – URL: https://moluch.ru/archive/145/40765/ (дата обращения: 11.02.2026).

4. Куприянова Т.С.Проблемы диагностики сформированности профессиональной компетентности студентов технического вуза: роль иностранного языка в диагностике / Современные технологии в науке и образовании - СТНО-2023.

5. SenashenkoD.V., Senashenko M.D. Pyramid method of distance learning in higer education / // RUDN Journal of Informatization of Education – 2017-14-1-42-48. http://journals.rudn.ru/informatization-education/article/view/16016/14501.

УДК 378.141; ГРНТИ 14.35.19

РАЦИОНАЛЬНЫЕ ПРИЁМЫ ЗАПОМИНАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

О.В. Хилова

Рязанский государственный радиотехнический университет имени В.Ф. Уткина, Российская Федерация, Рязань, sly-vixen@yandex.ru

Аннотация. В условиях цифровизации инженерного образования и возрастающих требований к профессиональному владению иностранным языком актуализируется проблема эффективного формирования лексической компетенции студентов технических специальностей. В статье анализируются механизмы запоминания лексики и предлагается система рациональных приёмов, адаптированных к когнитивным особенностям технических студентов и специфике профессионально ориентированного обучения.

Ключевые слова: лексическая компетенция, технический вуз, интервальное повторение, профессионально ориентированное обучение.

RATIONAL TECHNIQUES FOR MEMORISING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY IN THE CONTEXT OF LEARNING ENGLISH AT A TECHNICAL UNIVERSITY

O.V. Khilova

Ryazan State Radio Engineering University named after V.F. Utkin, Russia, Ryazan, sly-vixen@yandex.ru

The summary. In the context of digitalization of engineering education and increasing requirements for professional proficiency in a foreign language, the problem of effective formation of lexical competence among students of technical specialties is becoming more relevant. The article analyzes the mechanisms of vocabulary memorization and substantiates a system of rational techniques adapted to the cognitive characteristics of technical students and the specifics of professionally oriented education.

Keywords: lexical competence, technical university, spaced repetition, professionally oriented education.

Владение иностранным языком остаётся актуальным и значимым в наши дни. Изучение языка особенно актуально для будущих специалистов различных сфер деятельности. Иностранный язык становится для них способом получения профессиональной информации и выступает средством повышения профессиональной компетентности. Возможность читать специальную литературу на иностранном языке, общаться с иностранными коллегами и перенимать их опыт, вести деловые переговоры – всё это делает специалиста востребованным и конкурентоспособным на рынке труда и даёт ему ряд преимуществ. Так, потребность в квалифицированных специалистах обусловливает необходимость обучения студентов профессионально-ориентированному иностранному языку.

На занятиях по иностранному языку в техническом вузе студенты работают с профессионально-ориентированными материалами. Обучающиеся читают и переводят тексты, выполняют задания на освоение и отработку специальной лексики, выполняют аннотирование и реферирование текстов, обсуждают прочитанные статьи. Практика преподавания иностранного языка в техническом вузе показывает, что принцип профессиональной направленности в большой мере способствует развитию заинтересованности и повышению мотивации обучающихся. При обучении студентов профессионально-ориентированному иностранному языку важнейшая роль отводится формированию словарного запаса, который будет составлять ядро коммуникативной компетенции инженера. Как справедливо отмечает П. Нейшн, «лексика является фундаментом языковой компетенции: без адекватного словарного запаса невозможна ни рецептивная, ни продуктивная речевая деятельность» [6]. Однако, практика преподавания в техническом вузе свидетельствует о системной проблеме недостаточной ретенции лексического материала. Так, на завершающей стадии учебного цикла – этапе систематизации и повторения материала (в особенности при отсроченном воспроизведении) – наблюдается значительное снижение объема активного лексического запаса. Указанная тенденция усиливается под воздействием факторов цифровой образовательной среды: постоянная доступность персональных электронных устройств и повсеместное использование онлайн-словарей формируют у обучающихся когнитивную установку на внешнюю поддержку при вербализации, что приводит к снижению мотивации к запоминанию лексического материала. Вследствие этого фиксация лексических единиц осуществляется преимущественно на уровне кратковременной и оперативной памяти, в то время как их переход в долговременную память происходит неполноценно и не достигает объёма, необходимого для формирования устойчивых продуктивных навыков.

Соответственно, становится актуальным вопрос исследования и внедрения в учебный процесс по иностранному языку рациональных приемов, позволяющих эффективнее запоминать иноязычные лексические единицы.

Студенты инженерных направлений обладают выраженным техническим складом ума, что проявляется в предпочтении логически структурированной информации, склонности к систематизации и анализу. Как отмечает Л.В. Щерба, «успех усвоения языкового материала напрямую зависит от соответствия методики обучения когнитивным особенностям обучающихся» [3]. Для технических студентов эффективны приёмы, опирающиеся на следующие моменты.

1. Системный анализ словообразования. Выделение продуктивных аффиксов в технической терминологии (например, префиксы *micro-*, *nano-*, *hyper-*; суффиксы *-ation*, *-ity*, *-ance*) позволяет прогнозировать значения новых терминов. Исследования показывают, что осознанное владение словообразовательными моделями повышает скорость расширения словарного запаса на 35–40% [1].

2. Концептуализация через визуальные схемы. Создание концептуальных карт (concept maps) для терминологических полей (например, «algorithm», «data structure», «complexity», «throughput») соответствует склонности технических студентов к визуально-пространственному мышлению.

3. Мнемотехнические ассоциации на основе технических аналогий. Для запоминания абстрактной лексики эффективно использование технических метафор. Например, для запоминания глагола *to sustain* (поддерживать, выдерживать нагрузку) можно провести параллель с инженерным понятием «несущая способность конструкции». Подобные ассоциации активируют уже сформированные концептуальные схемы, что соответствует принципу «якорения» нового материала на существующих знаниях (anchoring effect).

4. Этимологический анализ когнатов. Английский технический язык содержит значительное количество интернациональных терминов латинского и греческого происхождения. Систематическая работа с этимологическими корнями (*therm-* – тепло, *hydr-* – вода, *mech-* – машина) позволяет студентам самостоятельно дешифровать значения новых терминов. Как показало исследование А.А. Леонтьева, «этимологическая осведомлённость повышает автономность лексического поиска и снижает когнитивную нагрузку при чтении профессиональных текстов» [2].

5. Контекстуализация через аутентичные профессиональные материалы. Известно, что изолированное заучивание лексики менее эффективно по сравнению с её усвоением в контексте реальных профессиональных задач. Использование фрагментов технических стандартов, патентных описаний, инструкций к оборудованию создаёт ситуацию «потребности в слове», что усиливает мотивацию к запоминанию. Методика «лексического погружения» (lexical approach), предложенная М. Льюисом, подтверждает преимущества обучения лексике через устойчивые словосочетания (chunks) в профессионально релевантных контекстах [5].

Кроме того, одним из самых значимых факторов обеспечения эффективности запоминания лексических единиц является интервальное повторение (spaced repetition). Еще в 1885 году была опубликована статья немецкого ученого-психолога Германа Эббингауза, в которой предложенная им кривая забывания (рис. 1) иллюстрирует, как быстро обучающиеся теряют информацию, которую они изучили, если не повторяют её [4]. Учёный проводил эксперимент по запоминанию бессмысленного ряда слогов. Он обнаружил, что через 20 минут после заучивания испытуемые помнят лишь 60% слогов, через 9 часов – 40% (т.е. наиболее значительная потеря информации происходит в первые часы или дни после изучения), спустя месяц – немного больше 20%. В ходе своих исследований Герман Эббингауз сопоставил эффективность запоминания бессмысленных слоговых сочетаний и художественного текста – поэмы Джорджа Байрона «Дон Жуан», объём которой соответствовал количеству заученных слогов. Выяснилось, что связный литературный текст сохранялся в памяти дольше, чем бессмысленные комбинации звуков. Вместе с тем характер забывания в обоих случаях оказался сходным: со временем объём воспроизводимой информации неуклонно снижался. На основании этих наблюдений учёный пришёл к выводу, что процесс забывания подчиняется экспоненциальному закону, а полученная графическая зависимость была названа кривой забывания Эббингауза.

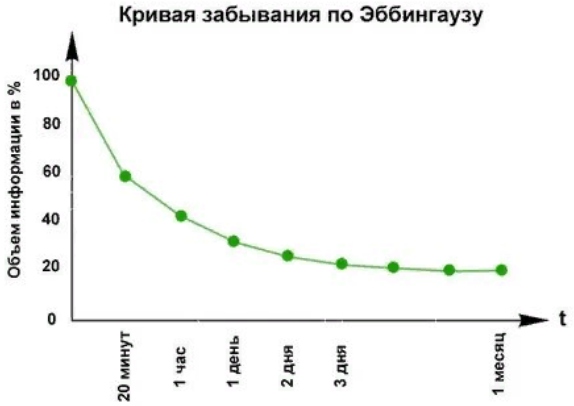


Рис. 1. График кривой забывания

В рамках данного исследования был разработан эксперимент для проверки гипотезы о том, что даже эффективная стратегия первоначального заучивания не предотвращает долгосрочного забывания без интервального повторения. Участниками (22 человека) выступили студенты второго курса факультета вычислительной техники РГРТУ им. В.Ф. Уткина. Они были распределены на контрольную группу (механическое запоминание) и экспериментальную группу (запоминание лексики посредством многократного прописывания слов). Обе группы в течение 30 минут изучали один и тот же список из 50 новых английских слов, применяя свои методы. Немедленный тест подтвердил, что экспериментальная группа показала статистически значимо более высокие результаты по сравнению с контрольной. В течение четырёх недель проводились повторные тесты без какого-либо предварительного повторения материала. Обе группы продемонстрировали резкое снижение результатов, отражая классическую кривую забывания. Это свидетельствует о том, что активная стратегия заучивания лексики не обеспечивает устойчивого запоминания и что для максимального удержания лексики в памяти необходимо повторение через определённые интервалы времени. Следовательно, эксперимент подтверждает необходимость интервального повторения как отдельной стратегии для долгосрочного удержания знаний.

Таким образом, формирование устойчивой лексической компетенции студентов технических вузов требует перехода от стихийного запоминания к системному применению рациональных приёмов, основанных на когнитивных закономерностях. Эффективная стратегия должна сочетать: 1) аналитическую переработку через словообразовательный и этимологический анализ; 2) визуализацию через концептуальные схемы; 3) контекстуализацию в профессионально значимых ситуациях; 4) интервальное повторение (в том числе с использованием цифровых инструментов). Учёт когнитивных особенностей технических студентов – склонности к системному мышлению, аналитическому подходу, визуальному представлению информации – позволяет значительно повысить эффективность лексического обучения. Реализация данных принципов в учебном процессе способствует не только расширению словарного запаса, но и формированию у будущих инженеров устойчивой потребности в самостоятельном пополнении лексической компетенции на протяжении всей профессиональной карьеры.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д., Бурмистрова Л.В. Методика преподавания иностранных языков в вузе. – М.: Академия, 2019. – 256 с.

2. Леонтьев А.А. Психолингвистические основы обучения иностранным языкам. – М.: Смысл, 2004. – 240 с.

3. Щерба Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Просвещение, 1991. – 304 с.

4. Ebbinghaus H. Memory: A Contribution to Experimental Psychology. – New York: Teachers College, Columbia University, 1885. – 160 p.

5. Lewis M. The Lexical Approach. – Hove: Language Teaching Publications, 1993. – 208 p.

6. Nation I.S.P. Learning Vocabulary in Another Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 2013. – 528 p.

УДК 372.881.111.1; ГРНТИ 16.31.51

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АНАЛИТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А.С. Баженова, Е.В. Кротенко, А.В. Лаптева
МИРЭА - Российский технологический университет,
Россия, Москва, lapteva_a@mirea.ru

Аннотация. Специфика преподавания английского языка во многом определяется его аналитическим строем. Рассмотрено отражение ключевых особенностей грамматического строя данного языка в учебных пособиях, ориентированных на русскоговорящих студентов технических вузов, в сравнении с практическими грамматиками английского языка. Особое внимание уделено явлению межъязыковой интерференции как фактору, затрудняющему освоение студентами грамматических навыков; предложены пути преодоления этих трудностей.

Ключевые слова: преподавание английского языка, аналитические конструкции, грамматика английского языка, обучающиеся высших учебных заведений, межъязыковая интерференция.

TEACHING ENGLISH ANALYTIC CONSTRUCTIONS TO RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY

A.S. Bazhenova, E.V. Krotenko, A.V. Lapteva
MIREA - Russian Technological University,
Russia, Moscow, lapteva_a@mirea.ru

The summary. The specifics of teaching the English language are mainly determined by its analytic structure. This paper examines the reflection of the key features of the grammatical structure of the English language in textbooks aimed at Russian-speaking students of technical universities, as well as in practical grammars of English. Special attention is given to the phenomenon of interlinguistic interference as a factor that hinders mastering grammatical skills by students; ways to overcome these difficulties are proposed.

Keywords: English language teaching, analytic constructions, English language grammar, students of higher educational institutions, interlinguistic interference.

Связь системы английского языка с методикой его преподавания является одной из основных проблем современной лингводидактики и особенно актуальна в технических вузах, где английский язык прежде всего изучается как инструмент профессиональной коммуникации. Развитие языковых навыков у студентов технических вузов нацелено на решение ими задач, принципиально отличающихся от задач студентов-лингвистов, поэтому преподавание грамматических конструкций должно способствовать формированию у обучающихся иноязычной компетенции для понимания и передачи точной фактической информации. Целью статьи является определение системных различий между английским и русским языками в области грамматических явлений аналитического характера, рассмотрение специфики преподавания английской грамматики русскоговорящим студентам технических специальностей, а также выявление эффективных методик обучения языковым навыкам.

В качестве материала для анализа были использованы учебные пособия, разработанные для реализации образовательных программ учреждений высшего образования по иностранным языкам на примере программ по английскому языку РТУ МИРЭА, англоязычные грамматики практической направленности. Материал оценивался с точки зрения его организации и наполнения по теме залога в английском языке.

Английский язык – язык аналитический, а следовательно, он не может использовать те же средства для выражения синтаксических отношений, что и синтетические языки. Большинство английских слов состоят из одной морфемы и являются неизменяемыми, поэтому порядок слов, интонация и другие особенности оформления текста играют ключевую

роль в выражении грамматических связей и обеспечении однозначности смысла высказывания. В русском языке, как в языке синтетическом, напротив, большинство слов состоят из нескольких морфем и образуют парадигмы словоизменения. Такое различие грамматических систем оказывает непосредственное влияние на преподавание английской грамматики русскоговорящим студентам и может приводить к восприятию грамматики студентами как самой сложной части в изучении английского языка.

Многие сложности при изучении английской грамматики вызваны межъязыковой интерференцией. Сходства родного языка и иностранного могут облегчить процесс обучения [3], однако не всегда стоит рассматривать один язык через призму другого. Интерференция может проявляться в том, что в процессе построения предложений и создания текста на английском языке русскоговорящие студенты начинают дословно переводить свою мысль с русского, неосознанно придавая ей характеристики русского языка. Роль преподавателя при рассмотрении англо-русских параллельных конструкций состоит в том, чтобы исправлять ошибки, типичные для русскоговорящих студентов, и стремиться к уменьшению в их речи «русского грамматического акцента» [1].

Одной из тем, вызывающих сложности у русскоговорящих студентов, является страдательный залог. Проблемность освоения этой темы вызвана тем, что в русском языке различие между агенсом и объектом показано противопоставлением именительного и винительного или дательного падежей: *Студент спросил учителя. – Студента спросил учитель. Я рассказал. – Мне рассказали*. В английском, как в языке аналитическом, на первый план выходит порядок слов: в действительном залоге перед сказуемым ставится агенс, а после сказуемого – объект, в страдательном наоборот. *A student asked the teacher. – A student was asked by the teacher*.

Как показывает практика, при выполнении грамматических заданий студенты чаще обращают внимание на форму глагола, а не на порядок слов. Если в русском предложении используется глагол-связка «быть» и страдательное причастие, то в английском студентами будет использована форма страдательного залога и предложение будет достроено вокруг данной конструкции. Например, выполняя упражнение из учебного пособия «English Grammar in Use» под редакцией Р. Мёрфи, в котором нужно поставить глагол в правильную форму, студенты переводят предложение «*How much of the earth's surface (cover) by water?*» [8], находят в переводе страдательное причастие и верно выбирают форму страдательного залога в английском: *is covered*. Ошибки возникают, если русское предложение является неопределённо-личным. Например, в упражнении из того же учебника нужно составить предложение, корректно употребив форму страдательного или действительного залога: *«A neighbour of mine disappeared six months ago. (He / not / see / since then) He …»* [8]. Студенты мысленно переводят предложение на русский: *Его не видели с тех пор*. Не обнаружив страдательного причастия, студенты могут ошибочно использовать действительный залог.

Чтобы избежать подобных ошибок, при введении нового грамматического материала рекомендуется начинать освоение темы залога с упражнений, которые позволят студентам сосредоточиться на отличии залоговых форм, не отвлекаясь на выбор временных форм – т.е. предложить студентам сфокусироваться на одной глагольной категории.

Этот принцип движения от простого к сложному реализован в учебном пособии «English for Engineers. Part 1», ориентированном на студентов первого курса РТУ МИРЭА всех неязыковых направлений. В этом пособии первое упражнение по теме состоит в выборе формы действительного или страдательного залога из предложенных: «Higher education in Great Britain is offered/offers a wide range of options for students. The exams will be taken/will take next week» [6]. Задания на выбор верной грамматической формы глагола через раскрытие скобок становятся актуальны после того, как освоен и закреплен навык выбора между действительным и страдательным залогом.

Отметим, что изучение грамматического материала в технических вузах следует проводить «с учётом специфики функционирования синтаксических конструкций и морфологических форм в научно-техническом тексте» [2]. Языковой материал должен приобретать свою актуальность для студентов через связь с их специализацией, поэтому когда иностранный язык преподаётся студентам на протяжении нескольких лет обучения по программам бакалавриата или специалитета, как это происходит в РТУ МИРЭА, на первом курсе студенты всех направлений подготовки нередко изучают английский по единой программе, а со второго курса программы по иностранных языкам становятся более специализированными.

В условиях неязыкового вуза, где количество аудиторных часов по иностранному языку весьма ограничено, новая грамматическая тема должна накладываться на изученный лексический материал [4]. При таком подходе упражнения на отработку грамматической темы обеспечивают рециркуляцию пройденной лексики. Так, при изучении страдательного залога целесообразно подбирать примеры из статей или учебных пособий по профилю подготовки студентов. В учебном пособии «Professional English in Electronics» категория залога закрепляется на материале по теме физики, электроники: «It [IC] is a circuit that has been fabricated as an inseparable assembly of electronic elements in a single structure. It cannot be divided without destroying its intended electronic function» [5]. Возвращение к пройденному материалу в рамках блоков, направленных на развитие разных языковых навыков и компетенций, позволяет закрепить изученное через представление системы английского языка как структурированного и органично организованного целого. Более того, в процессе обучения необходимо избегать освоения студентами только формальных компетенций: как показывает ряд исследователей, изучающие иностранный язык должны не только уметь общаться на этом языке в письменной и устной форме и справляться с решением коммуникативных проблем, но находиться в аудитории как единая личность со своими стремлениями, идеями, желаниями и установками [7].

Таким образом, эффективными признаются такие методические приёмы, которые основаны на сопоставлении структур двух языков, на вытекающем из этого сопоставления пошаговом формировании грамматических навыков, а также на использовании в процессе изучения грамматических тем профессионально-ориентированных текстовых материалов. Рассмотрение того, как данные методические подходы реализуются на практике, позволило заключить, что их применение способствует не только осознанному усвоению грамматического материала, но и развитию профессиональной иноязычной компетенции, которая необходима будущим инженерам и иным специалистам-студентам и выпускникам технических вузов для участия в международных академических и научно-технических конференциях и прочих видах профессионального общения. Изучение грамматики в системе преподавания английского языка в неязыковых вузах должно рассматриваться не как изолированная область, а как необходимая ступень в формировании профессиональной языковой личности.

Библиографический список

1. Быстров Н. А., Красин А. А., Хворостова К. А., Врублевский Ю. О. Грамматико-синтаксическая интерференция в речи русскоязычных студентов, изучающих английский язык. – Человеческий капитал, 2023, №6(174), с. 263–269. DOI: https://doi.org/10.25629/HC.2023.06.31.

2. Власко Н. К. Особенности научно-технического текста на грамматическом уровне в курсе преподавания английского языка в неязыковом вузе. – Международный журнал экспериментального образования, 2015, № 3-2, с. 159–161; URL: https://expeducation.ru/ru/article/view?id=6770 (дата обращения: 30.01.2026).

3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. – М.: Академия, 2009. – 336 с.

4. Жидкова Н. В. Обучение грамматике иностранного языка в неязыковом вузе. – Международный журнал гуманитарных и естественных наук, 2021, №1–4, с. 52–55. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-grammmatike-inostrannogo-yazyka-v-neyazykovom-vuze (дата обращения: 30.01.2026). DOI: https://doi.org/10.24411/2500-1000-2021-1011.

5. Кудинова Т. В., Эркенова Д. И., Миролюбова Н. А. Professional English in Electronics: учебно-методическое пособие. – М.: РТУ МИРЭА, 2022. – 71 с.
6. Ялаева Н. В., Быстров Н. А., Кудинова Т. В. [и др.] English for engineers: учебно-методическое пособие. Pt. 1. – М.: РТУ МИРЭА, 2023. – 101 с.
7. Kramsch C. From Communicative Competence to Symbolic Competence. From The Modern Language Journal, Vol. 90, No. 2 (Summer, 2006), pp. 249–252.
8. Murphy R. English Grammar in Use. A Self-Study Reference and Practice Book for Intermediate Learners of English with Answers. Fifth Edition. New York: Cambridge University Press, 2019. 394 p.

УДК 372.881.111.1; ГРНТИ 16.31.51

ДОМАШНИЙ ВИДЕО-ПРОСМОТР В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

А.В. Кукса
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
Российская Федерация, Рязань, a.kuksa@rsu-rzn.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации самостоятельного видео-просмотра на иностранном языке как дополнительного инструмента освоения неязыковой специальности. Приводятся основные психолого-педагогические условия профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. Представлены критерии отбора видео-материала для просмотра в техническом вузе. Предлагается примерный конспект занятия по видео-просмотру аутентичного документального фильма технической направленности.
Ключевые слова: видео-просмотр, аутентичные видео-материалы, организация самостоятельной работы студентов.

HOME VIDEO VIEWING IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A TECHNICAL UNIVERSITY

A.V. Kuksa
Ryazan State University named after S.A. Esenin,
Russia, Ryazan, a.kuksa@rsu-rzn.ru

The summary. The article discusses the features of organizing independent video viewing in a foreign language as an additional tool for mastering a non-linguistic specialty. The author gives the main psychological and pedagogical conditions of professionally oriented teaching of a foreign language. The article considers criteria for selecting video material for viewing at a technical university. The author offers a lesson plan for video viewing of an authentic technical documentary.
Keywords: video viewing, authentic video materials, organization of students' independent work.

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Высшего Профессионального Образования подчеркивает важность формирования и развития профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции. Вслед за Е.Я. Климкович мы понимаем под данным видом компетенции «готовность к профессиональному взаимодействию средствами иностранного языка, которая достигается благодаря сочетанию профессиональных знаний, лингвистической компетенции и социально-поведенческого фактора и реализуется на основе единства предмета деятельности и направленности на решение профессионально значимых задач» [1, с. 144].

Для того, чтобы иностранный язык способствовал не только выработке базовых лингвистических навыков и комуникативных умений, а являлся средством повышения профессиональной компетентности и формирования профессионально значимых качеств студента неязыкового вуза, необходимо создать ряд психолого-педагогических условий профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. Так, по мнению С.В. Донгак, к таким условиям относится:

– создание профессиональной мотивации к изучению иностранного языка;

– осуществление междисциплинарных связей иностранного языка с общепрофессиональными и общегуманитарными дисциплинами;

– формирование элементов информационной культуры средствами новых информационно - коммуникационных технологий и иностранного языка;

– достижение иноязычной коммуникативной компетенции;

– практическое использование иностранного языка в профессиональной деятельности;

– укрепление потребности в постоянном самообразовании [1, с. 223].

Организация видео-просмотра обладает большим методическим потенциалом, который будет содействовать выполнению данных условий. Работа с аутентичными документальными фильмами имеет важное значение для создания дополнительной мотивации к изучению иностранного языка и специальности, обеспечивая возможность погружения обучающихся в языковую среду. При этом задействуется целый комплекс навыков и умений, связанных с декодированием и анализом текста и обеспечивающих свободное понимание речи носителей иностранного языка. Благодаря поступлению информации через различные каналы восприятия она лучше усваивается и перерабатывается.

Организация самостоятельного видеопросмотра обеспечивает увеличение количества времени, затрачиваемого студентами на совершенствование иноязычных навыков и умений. Это является особенно актуальным для обучающихся тех специальностей, поступление на которые не предусматривает сдачу единого государственного экзамена по английскому языку. При условии проведения регулярного домашнего видео-просмотра на младших курсах у студентов развиваются такие компетенции как способность к личностному саморазвитию и профессиональному самообразованию, способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения. Выработанная привычка к подобному виду деятельности. способствует продолжению самостоятельного видео-просмотра и на старших курсах.

При отборе документального видео-материала, методически подходящего для просмотра в техническом вузе, необходимо принимать во внимание следующие критерии:

– тематическая направленность, определенная программой соответствующего профиля обучения;

– посильная сложность языкового материала (на ранних этапах желательно наличие субтитров на английском языке, способствующих постепенному включения обучающихся в иноязычную среду;

– продолжительность около 10–30 минут;

– актуальность содержания – видео должно отражать современные тенденции в технике и технологии и содержать актуальные сведения, интересующие студентов и мотивирующие их на дальнейшее изучение иностранного языка как дополнительного инструмента овладения техническими дисциплинами.

Необходимо отметить, что рациональность использования видео-просмотра при обучении иностранному языку определяется не только восприятием аутентичного текста в естественном режиме времени, но и, прежде всего, последующей работой с полученным сведениями. Усвоение информации будет наиболее эффективным, если оно определяется и направляется конспектом видео занятия, который концентрирует внимание студентов не только на содержательном аспекте, но и на лингвистических особенностях, позволяя сделать иностранный язык эффективным средством устной и письменной профессиональной коммуникации.

Далее предлагается примерный конспект работы над отрывком длительностью 10 минут из первой серии “The Intelligence Revolution” британского документального телесериала “Visions of the Future”. Ведущим является Митио Каку – американский физик, популяризатор

науки, который излагает свою точку зрения на передовые достижения науки, в частности, на искусственный интеллект.

В ходе домашнего просмотра и последующего коллективного обсуждения на занятии обучающийся не только воспринимает и перерабатывает новые данные, но и выполняет задания, связанные с самостоятельным поиском, анализом и систематизацией информации, необходимой для обсуждения тем, предусмотренных программой. Инструкции к упражнениям формулируются таким образом, что студент получает возможность выражать свое отношение к происходящему, обосновывать и отстаивать собственное мнение об актуальных проблемах.

Before Viewing:

1. In what way do you think the development of AI technologies is going to change the world around us? Share your hypotheses.

2. Professor Michio Kaku is a well-known scientist who usually performs as a guest in documentaries. Look up more information online concerning the field of his specialization and interests, as well as scientific achievements.

While Viewing:

1. Which of the following issues are covered in the film? Arrange those touched upon in the order of their presentation.

– Countries fighting for predominance in the sphere of AI technologies
– Creating a new identity in virtual reality
– Developing emotional response in robots
– Governments spying over their citizens via social networks
– Humanoid robots working in social sphere
– Immediate access to the Internet through sunglasses
– Individual computer chips monitoring people’s health
– Possibility of machines becoming independent in the future
– Plunging into the world of online role games
– Practical application of AI technologies in transportation
– Speech recognition technology in latest computers

2. Provide detailed answers to the following questions.

1) What important scientific discoveries are mentioned in the introductory part of the documentary?
2) What new scientific age have we entered with the development of AI?
3) What allows the sophisticated car to find its way in the road and avoid potential obstacles?
4) How will the future road be changed with the installation of computer chips?
5) What are the possible harmful effects of plunging too deep into virtual reality?
6) What are the major hurdles that prevent scientists from creating intelligent robots?
7) Why would children prefer robots to real friends?

After Viewing:

1. Which of the predictions mentioned in the documentary seem to you least credible? most disturbing? most depressing?

2. Interpret the following quote from the documentary: “As machines become more like humans, humans become more like machines.”

Таким образом, в процессе самостоятельного структурированного видео-просмотра совершенствуются умения практически во всех видах речевой деятельности и повышается мотивация к изучению иностранного языка и выбранной профессиональной сферы в целом.

Библиографический список

1. Климкович, Е.Я. Иноязычная профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция как неотъемлемая часть профессиональной компетентности будущих специалистов в области информационных технологий / Е.Я. Климкович // Вестник СибАДИ. –2012. – Выпуск 2 (24). – С. 141–145.
2. Донгак, С.В. Современные подходы при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку / С.В. Донгак // Кант. – 2022. – № 1 (42). – С. 220–225.

УДК 378.147:811.111:004.8; ГРНТИ: 14.35.09; 28.23.25

ПРИМЕНЕНИЕ БОЛЬШИХ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

И.А. Плетнёв

Ивановский государственный энергетический университет,
Российская Федерация, Иваново, ilia.pletnev7.03@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию применения больших языковых моделей (БЯМ) в изучении английского языка студентами технических вузов. Рассматриваются сильные и слабые стороны использования БЯМ в языковом обучении, проводится сравнительный анализ с традиционными методами обучения. Особое внимание уделяется гибридным подходам, объединяющим преимущества технологий искусственного интеллекта и классического обучения с преподавателем. Представлены практические рекомендации для студентов технических специальностей по эффективному использованию БЯМ в самостоятельном изучении английского языка.

Ключевые слова: большие языковые модели, искусственный интеллект, изучение английского языка, технический вуз, ChatGPT, обучение иностранным языкам, гибридное обучение, персонализация обучения.

APPLICATION OF LARGE LANGUAGE MODELS FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNING FOR TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

I.A. Pletnev

Ivanovo State Power University,
Russia, Ivanovo, ilia.pletnev7.03@yandex.ru

Abstract. The article examines the application of large language models (LLMs) in English language learning for technical university students. The strengths and weaknesses of LLMs in language education are discussed, with a comparative analysis of traditional teaching methods. Special attention is given to hybrid approaches combining the benefits of artificial intelligence technologies and classical teacher-led instruction. Practical recommendations for technical students on effective LLM use in independent English learning are presented.

Keywords: large language models, artificial intelligence, English language learning, technical university, ChatGPT, foreign language education, hybrid learning, learning personalization.

Введение

В современном мире владение английским языком становится обязательным требованием для специалистов технического профиля. Глобализация научно-технического сотрудничества, необходимость чтения профессиональной литературы, участия в международных конференциях делают английский язык важнейшим инструментом профессиональной деятельности инженеров и учёных. При этом традиционные методы изучения языка часто не отвечают потребностям студентов технических вузов, которым требуется специализированная лексика и навыки профессиональной коммуникации.

В последние годы развитие технологий искусственного интеллекта, в частности больших языковых моделей (БЯМ), открыло новые возможности для изучения иностранных языков. Большие языковые модели – это класс искусственного интеллекта, способного понимать и генерировать естественный язык на основе обработки значительных объёмов тек-

стовых данных [1]. В отличие от общих систем ИИ, БЯМ специализируются на обработке языка и представляют собой нейросетевые модели с миллиардами параметров, обученные на разнообразных текстовых корпусах. Появление таких систем, как ChatGPT, Claude и Gemini, произвело революцию в подходах к языковому обучению. БЯМ способны генерировать тексты, вести диалоги, исправлять ошибки, объяснять грамматические правила и создавать персонализированные учебные материалы.

Однако применение БЯМ в образовательных целях сопряжено с проблемами: вопросы точности информации, отсутствия эмоциональной поддержки, проблем с развитием навыков устной речи. Целью статьи является анализ применения БЯМ для изучения английского языка студентами технических вузов и предложение практических рекомендаций.

Обзор литературы

Исследования в области применения ИИ в языковом образовании активно развиваются во всём мире. Обзор Чон и Ли [2] посвящён применению БЯМ в образовании с акцентом на взаимодополняющие отношения между преподавателями и ChatGPT. Авторы отмечают, что БЯМ демонстрируют эффективность в развитии навыков чтения и письма. Чен и соавторы [3] показали рост навыков написания технических отчётов на 25% при использовании ИИ-инструментов.

Российские исследователи тоже активно изучают данную проблематику. Петрова и Сидоров [4] анализируют потенциал цифровых технологий в обучении иностранному языку студентов технического вуза. Козлова и Иванова [5] рассматривают ChatGPT как инновационный инструмент реализации эвристической проектной методики преподавания иностранных языков в вузе. Александров [6] проводит анализ возможностей ИИ-сервисов. Николаева и Смирнов [13] исследуют применение ИИ в неязыковом вузе. В международном контексте важны работы Ян [7], Фархани [8], Ахмед [9], Ван и Ли [10], Конке, Мурхаус и Данг [11].

Преимущества и недостатки БЯМ

Популярность применения БЯМ объясняется их существенными преимуществами. Ключевое преимущество – персонализация обучения: студент может запросить объяснение на понятном уровне сложности и работать над конкретными навыками. Круглосуточная доступность важна для студентов с напряжённым графиком. Мгновенная обратная связь позволяет получать объяснение ошибок с примерами правильного употребления. Для технических специальностей ценна способность генерировать профессиональный контент: документацию, спецификации, отчёты. Низкая стоимость и симуляция коммуникативных ситуаций также представляют дополнительные преимущества.

Наряду с этим существуют ограничения для использования БЯМ при изучении иностранного языка. Одной из самых серьёзных проблем являются «галлюцинации», когда БЯМ генерируют правдоподобную, но неверную информацию. Согласно исследованиям, даже современные модели демонстрируют уровень галлюцинаций от 15% до 25% при выполнении специализированных задач [12]. Кроме того, ограничены возможности для развития устной речи и аудирования – ИИ не может оценить тонкости артикуляции и интонации. Среди недостатков использования ИИ можно отметить отсутствие эмоциональной поддержки и мотивационного компонента, а также вопросы конфиденциальности данных. В таблице 1 приведены преимущества и недостатки использования БЯМ в изучении английского языка.

Таблица 1. Преимущества и недостатки использования БЯМ в изучении английского языка

Преимущества	Недостатки
Персонализация обучения	Риск «галлюцинаций» (15–25% ошибок)
Круглосуточная доступность	Ограничения для устной речи
Мгновенная обратная связь	Отсутствие эмоциональной поддержки
Генерация технических материалов	Проблемы конфиденциальности
Низкая стоимость	Риск формирования зависимости
Симуляция профессиональных ситуаций	Возможная предвзятость контента

Сравнительный анализ традиционного обучения и подходов с БЯМ

Традиционное обучение остаётся золотым стандартом языкового образования, обеспечивая развитие всех навыков в условиях живого общения. Преподаватель мотивирует студентов, адаптирует материал, обеспечивает культурный контекст и эмоциональную поддержку. Особую ценность оно представляет для развития устной речи через живой диалог, позволяющий практиковать спонтанную речь и развивать навыки аудирования.

Однако традиционное обучение имеет свои ограничения: фиксированное расписание, групповой формат, не позволяющий уделять внимание каждому студенту, высокая стоимость. Обучение с БЯМ характеризуется гибкостью и доступностью, что ценно для студентов технических специальностей, нуждающихся в специализированной лексике. Вместе с тем БЯМ менее эффективны для развития устной речи и требуют от студента высокой самодисциплины. В таблице 2 представлен сравнительный анализ подходов к изучению английского языка.

Таблица 2. Сравнительный анализ подходов к изучению английского языка

Аспект	Традиционное обучение	Обучение с БЯМ
Гибкость	Низкая: фиксированное расписание	Максимальная: 24/7
Персонализация	Средняя: работа с группой	Высокая: адаптация к уровню
Обратная связь	Высокая: экспертная оценка	Средняя: возможны ошибки
Устная речь	Эффективная: живое общение	Ограниченная
Стоимость	Высокая	Низкая
Техническая лексика	Зависит от преподавателя	Широкие возможности
Мотивация	Внешняя ответственность	Требует самодисциплины

Гибридные подходы к изучению английского языка

Наиболее эффективной стратегией является комбинация традиционного обучения и БЯМ. Гибридные подходы предполагают разделение задач: БЯМ используются для рутинных упражнений – заучивание лексики, грамматические упражнения, написание черновиков. Преподаватель фокусируется на развитии коммуникативных навыков, обсуждении культурных аспектов, развитии критического мышления.

Исследования показывают улучшение языковых навыков на 20–30% при интеграции БЯМ [2], рост навыков написания отчётов на 25% [3]. Для студентов технических вузов рекомендуется: БЯМ для ежедневной практики технической лексики и анализа текстов; преподаватель для регулярных разговорных практик и мотивационной поддержки.

Подводя итог, можно утверждать, что БЯМ является помощником в изучении иностранного языка, а не заменой преподавателю; БЯМ помогает устанавливать конкретные цели и отслеживать прогресс; проверять информацию по авторитетным источникам; комбинировать несколько БЯМ и приложения для изучения языка; регулярно практиковать устную речь с преподавателем или носителями языка.

Заключение

Применение БЯМ в изучении английского языка студентами технических вузов имеет значительные преимущества и существенные ограничения. БЯМ обеспечивают персонализацию, гибкость, мгновенную обратную связь и генерацию специализированных материалов, что делает их ценными для студентов технических специальностей.

При этом следует учитывать ключевые ограничения, а именно риск неточной информации, ограниченные возможности для устной речи, отсутствие эмоциональной поддержки, проблемы конфиденциальности. Сравнительный анализ демонстрирует, что традиционное обучение и БЯМ комплементарны. При изучении английского языка наиболее перспективными представляются гибридные подходы, интегрирующие преимущества обоих методов. Практическая значимость исследования – предоставление студентам технических вузов системного понимания возможностей и ограничений БЯМ как инструмента изучения английского языка.

Библиографический список

1. Zhao W.X. et al. A Survey of Large Language Models // arXiv preprint. – 2023. – URL: https://arxiv.org/abs/2303.18223 (дата обращения: 15.01.2026).

2. Jeon J., Lee S. Large language models in education: A focus on the complementary relationship between human teachers and ChatGPT // Education and Information Technologies. – 2023. – Vol. 28. – P. 1–25. – DOI: 10.1007/s10639-023-11834-1.

3. Chen W., Liu H., Zhang Y. AI-Assisted Language Learning for Engineering Students // Journal of Educational Technology & Society. – 2024. – Vol. 27, № 2. – P. 145–162.

4. Петрова Е.А., Сидоров И.П. Потенциал применения цифровых технологий в обучении иностранному языку студентов технического вуза // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 3. – С. 78–86.

5. Козлова М.В., Иванова А.С. ChatGPT как инновационный инструмент реализации эвристической проектной методики преподавания иностранных языков в вузе // CyberLeninka. – 2024. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/chat-gpt-kak-innovatsionnyy-instrument-realizatsii-evristicheskoy-proektnoy-metodiki-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov-v-vuze (дата обращения: 15.01.2026).

6. Александров Д.В. Нейросети как инструментарий для изучения английского языка // Образовательные технологии. – 2024. – № 2. – С. 45–52.

7. Yan L., Guo J., Zhang M. Students' use of large language models in engineering education: A case study // ScienceDirect. – 2023. – Vol. 45. – P. 100–112.

8. Farhani N. Large Language Models (LLMs) in Engineering Education // MDPI Information. – 2024. – Vol. 15, № 6. – P. 345–360.

9. Ahmed M. Comparative Analysis: ChatGPT vs Traditional Teaching Methods // Pakistan Journal of Society, Education and Language. – 2023. – Vol. 10. – P. 234–250.

10. Wang X., Li J. Exploring the impact of the use of ChatGPT on foreign language self-efficacy // Heliyon. – 2024. – Vol. 10, № 8. – URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844024158768 (дата обращения: 15.01.2026).

11. Kohnke L., Moorhouse B.L., Dang T.T.A. Large Language Model-Based Artificial Intelligence in the Language Classroom // TESOL Journal. – 2023. – Vol. 14, № 4. – P. 1–15.

12. AI Hallucination: Compare top LLMs // AIMultiple Research. – 2026. – URL: https://research.aimultiple.com/ai-hallucination (дата обращения: 15.01.2026).

13. Николаева Т.А., Смирнов К.Е. Применение искусственного интеллекта в обучении английскому языку в неязыковом вузе // Вестник Саратовского университета. – 2024. – № 2. – С. 112–120.

УДК 004.853; ГРНТИ 28.23.25

КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

А.Е. Черникова, К.О. Баранова

Рязанский государственный радиотехнический университет имени В.Ф. Уткина, Российская Федерация, Рязань, chernikova.a.e@rsreu.ru

Аннотация. В работе исследуются потенциал и методические подходы к интеграции систем искусственного интеллекта в образовательный портал для обучения иностранных студентов. Представлена приблизительная архитектура взаимодействия участников процесса с ИИ-модулями, обеспечивающая персонализацию учебных траекторий на основе анализа уровня владения языком и когнитивных особенностей учащихся. Разработанная схема обучения включает автоматическую адаптацию контента, симуляцию диалоговых сред и интеллектуальную проверку заданий с учетом лингвокультурных ошибок. Ключевое отличие предложенного решения - глубокая интеграция нейросетевых алгоритмов непосредственно в портал, что позволяет в реальном времени модифицировать учебный контент под конкретного студента, в отличие от существующих автономных систем, работающих с фиксированными массивами данных без учета динамики межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: искусственный интеллект, русский язык как иностранный (РКИ), образовательный портал, дистанционное обучение.

CONCEPT OF TRAINING FOREIGN STUDENTS IN TECHNICAL UNIVERSITY USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES

A.E. Chernikova, K.O. Baranova

Ryazan State Radio Engineering University named after V.F. Utkin, Russia, Ryazan, chernikova.a.e@rsreu.ru

The summary. This paper explores the potential and methodological approaches for integrating artificial intelligence systems into an educational portal for teaching international students. An approximate architecture for interaction between participants and AI modules is presented, enabling personalized learning paths based on an analysis of students' language proficiency and cognitive characteristics. The developed learning framework includes automatic content adaptation, simulated dialogue environments and intelligent assignment checking that takes into account linguistic and cultural errors. A key distinguishing feature of the proposed solution is the deep integration of neural network algorithms directly into the portal, enabling real-time modification of educational content for individual students, unlike existing standalone systems that operate with fixed data sets and do not account for the dynamics of intercultural communication.

Keywords: artificial intelligence, Russian as Foreign Language (RFL), educational portal, distance learning.

Несмотря на развитие технологий позволяющих проводить обучение иностранных студентов по предмету русский язык как иностранный, наблюдается отставание существующих образовательных систем от современных требований к ним. Существенный рост различных электронных средств, который появился в период пандемии коронавируса сейчас стал заметно ниже. Рассуждая о причинах достигнутого, можно утверждать, что в связи с появлением различных типов ограничений, образовательный процесс и деятельность стал проводиться в дистанционном формате [1].

Занятия по учебным дисциплинам, промежуточные и итоговые аттестации стали проводиться с помощью различных дистанционных средств. Наиболее популярной платформой общения стали видеоконференции в Zoom. Появились общие чаты преподавателей и студентов в WhatsApp и Telegram. Сейчас они успешно заменяются отечественным мессенджером MAX. Системы дистанционного обучения начали своё стремительное развитие в связи с необходимостью контроля учебного процесса. Стремительно стали исправляться недочёты и сбои в работе платформ, которые ранее практически не исправлялись. Стали появляться и совершенствоваться отечественные аналоги зарубежных систем. Появились первые попытки

применения искусственного интеллекта при обучении студентов, в том числе и иностранных, поэтому на данный момент достаточно много публикаций о положительном опыте работы на различных образовательных платформах [2,3].

Стоит отметить, что процесс обучения иностранных студентов именно в таких системах имеет свои особенности. Отмечается, что важно, чтобы соблюдался процесс наглядности подачи материала, так как именно данный фактор является существенным при таком обучении. При подготовке образовательных программ необходимо в таком случае применять такие методы и приемы, как научная абстракция, анализ и синтез, методы группировки, сравнения и другие [4].

Особенно интересным, с точки зрения эффективности усвояемости учебного материала, стало применение ChatGPT. Особую методическую значимость ChatGPT имеет в контексте обучения русскому языку как иностранному. Отмечается, что на современном этапе развития технологий и системы языкового образования его использовании в обучении представляет значительный потенциал [5].

Итак, использование искусственного интеллекта в образовательном процессе – это неизбежное последствие перечисленных выше факторов. В цифровой среде преподаватель теперь возникает как партнер, игропедагог, координатор онлайн-платформ, путеводитель по образовательным траекториям обучения [6]. Из этого возникает следующий аспект применения новых технологий, а именно в применении игрового подхода в обучении иностранных студентов [7]. При его изучении, в приведенной публикации, был сделан следующий вывод – данный метод является эффективным при обучении студентов для активизации языкового материала занятия. Применение деловой ролевой игры на занятии русскому языку позволяет иностранным студентам лучше осваивать учебный материал.

Соответственно, исходя из вышесказанного, таким образом решаются актуальные вопросы при обучении студентов из зарубежных стран с одновременной адаптацией к образовательному пространству и социокультурной среде [8].

Однако, сейчас дальнейшее развитие этого направления требует новых решений, так как режим ограничений вызванный пандемией закончился и студенты перешли к обычному привычному графику посещения занятий, но при этом наработанные технологии не стоит отбрасывать со счетов, а использовать их в образовательном процессе. В связи с этим необходима новая концепция обучения иностранных студентов применительно к техническим ВУЗам нашей страны.

Новая концепция по организации обучения с применение искусственного интеллекта

В связи с ростом числа иностранных слушателей подготовительного отделения РГРТУ, а также усилением популярности и интереса к изучению русского языка, можно с уверенностью говорить о том, что в настоящий момент необходимо создать новые форматы обучения РКИ в вузе с учётом современных потребностей иностранных граждан. Создание нового, удобного приложения поможет значительно увеличить вовлеченность и заинтересованность иностранных студентов в изучении русского языка.

Несмотря на наличие системы Moodle в качестве образовательной платформы, можно выделить ряд недостатков, которые вносят некую некомплектность в процесс обучения и изучения РКИ:

1. ***Необходимость присоединения к курсу с одобрения преподавателя***. Многие студенты не могут оценить содержание всех курсов, которые доступны для изучения, поскольку только преподаватель принимает решение о целесообразности присоединения к ним.
2. Этот недостаток непосредственно связан с предыдущим - ***тематическая ограниченность курсов***. Это связано с тем, что курсы направлены на отработку определенных

тем, но не дают более специфичных объяснений для тех студентов, кто хочет погрузиться в изучение русского языка на более профессиональном уровне вне учебных пособий.

3. ***Русскоязычный интерфейс***. Безусловно, в системе присутствует возможность перевод некоторых элементов интерфейса на английский язык, однако это не делает систему более интуитивно понятной, что затрудняет использование курсами.

Более того, среди слушателей подготовительного отделения РГРТУ был проведен опрос (было опрошено около 50 иностранных слушателей). Им задали ряд вопросов:

- Do you use any special language-learning applications? (if yes, which one?).
- Do you use AI for learning languages? (if yes, which one?).
- What pros and cons can you distinguish in these apps?

На основании полученных результатов можно выделить следующие выводы:

Таблица 1. Опрос иностранных слушателей подготовительного отделения РГРТУ по теме использования специализированных приложений и ИИ

Вопрос	Да	Нет
1. Do you use any special language-learning applications? (if yes, which one?)	42	8
Приложения: Duolingo, Memrise, Pimsleur, Anki, Rosetta stone, Quizlet, Babbel		
2. Do you use AI for learning languages? (if yes, which one?)	40	10
ИИ: ChatGPT, DeepSeek, Claude, Gemini, Mistral		
3. What pros and cons can you distinguish in these apps?		
+ Возможность генерации тренажёров для отработки пройденного материала; + Функции фидбека в режиме реального времени; + Приятный визуал; + Удобный переход к каждому разделу; +Все этапы не доступны сразу, необходимо сначала пройти предыдущие	- Реклама, которую невозможно пропустить; - Ограниченность контента (премиум или платный контент); - Некоторые приложения (Anki) требуют инструкции для понимания того, как использовать их; - Нет контекста употребления слова.	

Концепция может быть применена для апробации на подготовительном отделении Рязанского радиотехнического университета им. В.Ф. Уткина при обучении его слушателей по программе “русский язык как иностранный”. Основу будет составлять платформа размещенная на сервере вуза, доступная только во внутренней сети. Для анализа её будущих возможностей можно оценить степень реализованности популярных порталов Duolingo и Memrise. Данные платформы признаются удачными решениями для изучения языков с различными уровнями подготовки. Они доступны, просты в использовании и имеют высокую степень визуализации.

В нашем случае правильно будут реализовать три уровня изучения: А1, А2, Б1, поскольку эти уровни являются основными в курсе подготовки РКИ. При этом необходимы следующие разделы: грамматика, аудирование, письмо, чтение. Также будет сформирован собственный внутренний словарь слушателя с карточками, в которые можно будет загрузить собственные слова и добавить в них те, которые уже есть на платформе.

Ещё одним обязательным элементом будет использование тренажеров для отработки всех тем, например грамматический конструктор.

Исходя из теоретической части, необходимо разделение ролей при ситуативном обучении и возможность у преподавателя влиять в процесс проведения занятия, в случае необходимости его срочной корректировки. Для помощи студентам при проведении грамматических и самостоятельных занятий обязательно использование ChatGPT. Также необходимо реализовать возможность общения через популярные мессенджеры. Структуру концепции можно представить следующим образом:

1. Вход в свой аккаунт на сайте. Данная функция открывает возможность пользования сайтом, просмотра своих уроков, просмотра задания данных преподавателем, просмотра своего словаря и использования других возможностей/

2. Просмотр заданий от преподавателя. Выполнение домашних заданий и заданий данных на уроке, для получения оценки или прохождения теста на знание темы. Упрощает проверку результата преподавателем и выполнение задания студентом.

3. Просмотр правил и специфических объяснений тем русского языка. Студент в любой момент может обратиться с данной памятке, чтобы освежить знания в голове. Памятка выступает помощником для студента, чтобы он мог по ней повторять материал или изучать его с самого начала.

4. Просмотр и прослушивание алфавита. Учащийся всегда может послушать произношение конкретных букв, а также посмотреть их написание, для самостоятельной практики.

5. Прохождение отдельных уроков. На сайте будет разработан отдельный курс изучения языка для иностранных студентов, благодаря которому они смогут совершенствовать свои навыки владения языков самостоятельно.

Заключение

В данной статье изложена новая концепция по обучению иностранных студентов с применением технологий искусственного интеллекта. Её развитие поможет оптимизировать образовательный процесс и распространить его на большее количество слушателей. Само качество обучения станет выше без увеличения нагрузки на преподавателя. В последствии возможно применение различных видов алгоритмов при оценке результатов работы и планирования расписания студентов [9], а также реализация механизмов краудсорсинга на данной площадке [10].

Библиографический список

1. Винокурова, М. И. К вопросу об использовании электронных средств обучения в преподавании русского языка иностранным студентам-медикам / М. И. Винокурова // Современное медицинское образование. Достижения, проблемы, пути решения: Материалы международной научно-практической конференции, Иркутск, 18–20 ноября 2025 года. – Иркутск: Иркутский государственный медицинский университет, 2025. – с. 35-36. – EDN XCNAIJ.

2. Евтюгина, А. А. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранных студентов / А. А. Евтюгина, Е. В. Пащенко // Бизнес. Образование. Право. – 2025. – № 3(72). – с. 314-318. – DOI 10.25683/VOLBI.2025.72.1379. – EDN WIVXYZ.

3. Козловцева, Н. А. Методика применения chatgpt при обучении стилистике русского языка как иностранного / Н. А. Козловцева // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – с. 156-158. – DOI 10.24412/1991-5497-2024-1104-156-158. – EDN JVHGCI.

4. Непомнящих, Е. А. Особенности обучения иностранных студентов русскому языку с использованием электронной образовательной среды Moodle / Е. А. Непомнящих // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – № 3(64). – с. 208-217. – DOI 10.26456/vtpsyped/2023.3.208. – EDN PMTETG.

5. Осокин, А. В. Обучение по проектной деятельности в вузах на основе Форума «Сильные идеи для нового времени» / А. В. Осокин // Перспективы цифровой трансформации образования: Материалы III Национальной научно-практической конференции, Рязань, 20–21 июня 2024 года. – Рязань: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2024. – с. 184-186. – EDN KJPCRK.

6. Пляскова, Е. А. Из опыта дистанционного обучения русскому языку иностранных студентов-филологов в ВГУ / Е. А. Пляскова, М. В. Погорелова // Воронежская филологическая школа: Юбилеи, научные контакты, современная практика: Сборник научных статей. – Воронеж: Автономная некоммерческая организация по оказанию издательских и полиграфических услуг "НАУКА-ЮНИПРЕСС", 2021. – с. 215-218. – EDN MVQUWD.

7. Рубцова, Е. В. Особенности дистанционного обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному / Е. В. Рубцова // Региональный вестник. – 2020. – № 17(56). – с. 30-31. – EDN DJQBQK.

8. Ситникова, М. Г. Игровой метод в обучении русскому языку иностранных студентов-медиков / М. Г. Ситникова // На перекрестке культур: единство языка, литературы и образования - IV : Сборник научных статей

IV Международной научно-практической интернет-конференции, Могилев, 16–20 декабря 2024 года. – Могилев: Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова, 2025. – с. 261-265. – EDN XIWWAB

9. Суворкин, В. В. Популяционные алгоритмы: углубленный анализ, сравнение и перспективы применения / В. В. Суворкин, А. В. Осокин, И. С. Филиппин // Новые технологии в учебном процессе и производств: Материалы XXIII научно-технической конференции с международным участием, Рязань, 16–18 апреля 2025 года. – Рязань: Московский политехнический университет, 2025. – с. 401-404. – EDN LDKGMH.

10. Швайкина, Н. С. Использование ии-ассистентов в языковом образовании студентов-иностранцев / Н. С. Швайкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89-1. – с. 411-414. – EDN NWLUYP.

СЕКЦИЯ «ЛИНГВИСТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ»

УДК 811.111; ГРНТИ 20.19.23

РЕСТАВРАЦИОННАЯ ЛЕКСИКА В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ: ПРОБЛЕМЫ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ И СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ В ТУРИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Е.В. Пытько

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
Россия, Великий Новгород, pytko-e@mail.ru,

Аннотация. В статье произведен сравнительный анализ лексики английского и русского языков, связанной с реставрацией памятников культурного наследия, фресок, икон. Рассматриваются проблемы эквивалентности реставрационных терминов, которые возникают при переводе с ИЯ на ПЯ в рамках туристического дискурса. Особое внимание в статье уделяется переводческим приемам, стратегиям и методам передачи лексики, таким как описательный перевод, генерализация, прием конкретизации, замена части речи, калькирование, опущение, которые способствуют точному и адекватному переводу. Работа имеет практическую значимость для переводчиков, гидов-переводчиков, создателей путеводителей на английском языке, и реставраторов.

Ключевые слова: реставрационная лексика, туристический дискурс, проблемы эквивалентности, переводческие стратегии, перевод.

RESTORATION VOCABULARY IN ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES: PROBLEMS OF EQUIVALENCE AND METHODS OF TRANSLATION IN TOURIST DISCOURSE

E.V. Pytko

Yaroslav-the-Wise Novgorod State University,
Russia, Veliky Novgorod, pytko-e@mail.ru,

Abstract. The article presents a comparative analysis of the vocabulary of English and Russian languages related to the restoration of cultural heritage monuments, frescoes, and icons. It examines the problems of equivalence in restoration terminology that arise when translating from the source language into the target language within tourist discourse. In this article particular attention is paid to translation techniques, strategies, and methods of lexical transfer, such as descriptive translation, generalization, concretization, transposition, calquing, omission, which contribute to an accurate and adequate translation. The work has practical significance for translators, interpreter-guides, creators of guides in English language, and restorers.

Keywords: restoration vocabulary, tourist discourse, problems of equivalence, translation strategies, translation.

В настоящее время туристическая индустрия стремительно развивается и привлекает к себе все большее внимание. Это, в свою очередь, дало толчок к появлению лингвистических исследований, которые направлены на изучение туристического дискурса как особой разновидности речевой деятельности. При всем разнообразии подходов к исследованию дискурса ученые понимают его как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами» [1, 136–137]. Лингвисты, которые в своих трудах выделяют туристический дискурс как самостоятельный вид дискурса, опираются на его характерные черты. А именно: «наличие особой тематической направленности, ориентацию на строго определенного адресата, уникальность цели, специфичность набора языковых средств, наличие собственной жанровой парадигмы» [3, 80]. Туристический дискурс, будучи инструментом межкультурной коммуникации, призван не только информировать, но и формировать ценностное отношение к культурному наследию. Темой данного дискурса часто оказываются объекты, прошедшие реставрацию или находящиеся в процессе консервации. Адекватная передача информации о таких работах требует точного использования специальной лексики. Однако терминология, связанная с

реставрацией, консервацией и реконструкцией памятников, в английском и русском языках формировалась в разных историко-культурных и профессиональных традициях. Это в свою очередь часто порождает существенные проблемы эквивалентности. Непонимание или неточный перевод этих терминов может привести к искажению смысла, созданию ложных ожиданий у туристов и, в конечном счете, к девальвации восприятия самого объекта.

Исходя из изложенного, целью настоящей работы является выявление основных лексических несоответствий в данной сфере и предложение эффективных способов их преодоления в туристических текстах.

Лексика, связанная с реставрацией объектов культурного наследия, занимает в лингвистике особое положение, находясь на пересечении нескольких дискурсивных полей. С одной стороны, она формирует специализированный терминологический аппарат (технический дискурс), обладающий свойствами однозначности, системности и нормативности (например, *лампадное масло, киноварная линия, ИК-спектрограф, ИК-Фурье спектроскопия* и другие). С другой стороны, значительная часть этой лексики приобретает широкие и нередко размытые коннотации (например, профессиональное и обывательское понимание терминов *реставрация, реконструкция, консервация*).

В рамках туристического дискурса эта лексико-семантическая зона актуализирует две фундаментальные и зачастую конфликтующие функции:

1) информативно-когнитивную функцию, направленную на денотативную точность. Она реализуется через максимально объективное, эксплицитное описание состояния памятника, характера и объема проведенных работ (например, *состояние сохранности до реставрации с множеством мелких механических повреждений, утрат красочного слоя на верхнем изображении композиции*). Эта функция ориентирована на передачу фактологического знания и требует семантической адекватности.

2) имиджево-персуазивную функцию, связанную с коннотативными и прагматическими аспектами. Здесь лексика используется для конструирования единого объяснения о ценностном отношении к наследию (например, *возвращение первоначального облика*).

Т. М. Завгородняя выделяет три разных адресата туристического дискурса: массовый, коллективный и индивидуальный адресат. То есть адресатом в туристическом дискурсе может являться как непрофессиональная аудитория (турист – чьи фоновые знания могут быть ограничены), так и профессиональная аудитория (историки, реставраторы – чьи знания в данной теме обширны). Это порождает центральную коммуникативную проблему для переводчика текста, чей адресат – непрофессиональная аудитория: необходимо и сохранить терминологическую точность профессионального дискурса и трансформировать сообщение для обеспечения точного восприятия массовым реципиентом. Таким образом, реставрационная лексика в туристическом дискурсе функционирует как важнейший пласт, который связывает между собой экспертную и массовую культуру.

Существуют проблемы эквивалентности ключевых концептов. Основные трудности возникают на уровне ключевых понятий, которые часто образуют синонимические ряды с тонкими, значимыми смысловыми различиями внутри каждого языка. Так, в русской профессиональной традиции термин *реставрация* часто подразумевает комплекс мер, направленных на укрепление, консервацию и возможное восполнение утрат для возвращения объекту эстетической/духовной/функциональной ценности. Английский термин *restoration* также означает возвращение к первоначальному виду, но в современной западной практике данный термин может встречаться в более узком смысле, если речь идет о радикальном обновлении объекта. Более подходящим и широким термином является *conservation* (консервация), означающий прежде всего поддержание текущего состояния, предотвращение дальнейшего разрушения с минимальным вмешательством. Однако, прямой перевод *реставрации* как *restoration* может вызвать у западного реципиента текста ассоциации с излишним обновлением объекта, а перевод *реставрации* как *conservation* может не передать масштабов

проведенных на объекте работ. Но в предложениях *«По справедливому замечанию Ю. Г. Малкова, «**реставрация** «Рождественских» фресок явилась своего рода научным подвигом этой небольшой группы энтузиастов…»»* [2, 42], *«Но несмотря на все усилия, **реставрация** здания не получила должного завершения»* [2, 53], термин *реставрация* может быть передан как *conservation and restoration: As aptly observed by Yu. G. Malkov, "The **conservation and restoration** of the frescoes of the 'Nativity cycle' became a vitiable scientific feat by this small band of enthusiasts…"", "Yet, for all the efforts, **the conservation and restoration** of the building never reached proper completion"*. В данных случаях уточняющий перевод подчеркивает характер проведенных работ. Русский термин *консервация* обозначает мероприятия по закреплению и укреплению текущего состояния. Английские термины *conservation* и *preservation* часто используются как синонимы, однако *preservation* также может в большей степени акцентировать мероприятия по защите от изменений или разрушений. В туристическом дискурсе разница в большинстве случаев незначительна.

В туристическом дискурсе существуют различные стратегии передачи реставрационной лексики. Рассмотрим некоторые из них:

1) Описательный перевод/генерализация

Обратимся к примеру: *«В некоторых случаях **паволока** с левкасом и красочным слоем даже после проведения противоаварийных консервационных работ сохраняет недостаточную связь с древесиной основы»*. [2, 145]

Термин *паволока* – тканевая основа, наклеиваемая на стену перед нанесением левкаса под фреску, может быть передан прямым переводом/калькированием *pavoloka*, однако такой перевод будет непонятен для неспециалиста. Данный термин будет передан описательным переводом *pavoloka (a layer of coarse fabric fixed to the wall as a base for the plaster)*.

Таким образом, полное предложение может быть передано с русского на английский язык как: *In some cases, **the pavoloka (a layer of coarse fabric fixed to the wall as a base for the plaster)** together with the ground layer and the paint layer may <u>retain</u> insufficient adhesion to the wooden support even after emergency conservation measures have been carried out.*

2) Прием конкретизации и добавления: уточнение понятия для избежания двусмысленности

Рассмотрим примеры:

*«На рисунках 5а, 5б представлены фрагменты живописи, **отреставрированной** в 2013 г»* [2, 113].

Перевод с конкретизацией: *Figures 5a and 5b shows details of the fresco **after its conservation and restoration** in 2013. After its conservation and restoration* – ключевая конкретизация. Русский термин, *отреставрированный*, в профессиональном контексте подразумевает комплекс работ (консервацию – стабилизацию, затем реставрацию – восполнение утрат). Передача на английский язык называет оба этапа, что соответствует стандартам описания таких работ и делает перевод более точным для восприятия.

«Данные иконы отреставрированы музейным художником-реставратором древнерусской живописи И. В. Светоносовой» [2, 141].

Перевод с конкретизацией: *The **following** icons were restored by the museum's **leading** artist-restorer of Old-Russian painting, I. V. Svetonosova*. Добавление *the following/leading*. Слово *following* (следующие) логично связывает текст с предыдущим описанием икон. *Leading* (ведущий) – это добавление, которое часто имплицитно содержится в русской конструкции «музейный художник-реставратор», подразумевающей штатную должность и высокий статус специалиста.

*«… в местах мелких механических повреждений с дальнейшими **тонировками** акварелью и защитным покрытием живописи реставрационным лаком»* [2, 138].

В данной части предложения встречается термин *тонировка* – восполнение утрат цвета с целью достижения зрительной целостности, но отличное от оригинала. Прямой перевод

toning может быть воспринят как простое окрашивание. Функциональная адаптация *inpainting, careful retouching to blend with the original, aesthetic integration of losses,* помогает создать более точный перевод: … *in areas of minor mechanical damage, following by inpainting with wathercolour paints and the application of a protective coating of conservation-grade varnish to the painted surface*.

3) Замена части речи

*«**На реставрацию икона поступила** в аварийном состоянии со значительными утратами живописи до доски: **левкас деструктированный, хрупкий, сыпучий, нарушена связь с основой** в результате утери связующего, значительные вздутия, крупные продольные отставания с изломом по гребню; вертикальные изломы, отставания, вздутия по всей поверхности красочного слоя, многочисленные смещения мелких частиц, отдельно лежащие на поверхности»* [2, 135].

***Upon entering restoration, the icon was** in a critical state of preservation. It exhibited extensive paint losses down to the wooden panel. **The gesso ground was severely compromised: destructured, brittle, and powdery**, **with its adhesion to the substrate failing** due to binder loss. Significant blistering and large longitudinal delamination with cracking along the ridge were present. Vertical cracks, areas of detachment, and blistering **were observed** across the entire paint layer, **accompanied by** numerous dislodged small particles lying loose on the surface.*

Выполнена замена отглагольного существительного на глагол: *на реставрацию икона поступила - upon entering restoration, the icon was.* Выполнена замена прилагательных на причастия и глагольные конструкции: *левкас деструктированный, хрупкий, сыпучий - The gesso ground was severely compromised: destructured, brittle, and powdery*. Вместо ряда прилагательных использована глагольная конструкция с последующим уточняющим перечислением. *Нарушена связь с основой - with its adhesion to the substrate failing.* В последней части предложения добавлены глаголы *were observed, accompanied by.*

4) Калькирование

Термины: левкас – levkas (traditional gesso ground); паволока - the pavoloka (a layer of coarse fabric fixed to the wall as a base for the plaster), переданы на английский язык с помощью калькирования с пояснением для точного восприятия текста.

Например, рассмотрим предложение: *«Сохранность до реставрации **левкаса** с нарушением связи с основой в результате утери связующего, изломы»* [2, 131–132].

*The pre-restoration condition of **levkas (the gesso ground layer)** was characterized by its detachment from the substrate due to binder loss and by the presence of cracks.* Ключевой термин левкас переведен методом калькирования. Это сохраняет оригинальное название материала, что важно для профессионального текста. Сразу после кальки, в скобках, дано общепринятое для международной аудитории пояснение термина. Это делает термин более понятным для реципиента текста (туристов, реставраторов и других специалистов).

5) Опущение

*«В 1640-х гг. храм был расписан артелью костромских, московских и ярославских мастеров во главе с Любимом Агеевым **в технике яичной темперы с применением растительных отваров на отдельных колерах по известковому грунту**»* [2, 113].

*In the 1640s, the church was decorated with frescoes by a team of artists from Kostroma, Moscow, and Yaroslavl, led by Lyubim Ageyev, **using traditional Russian Tempera techniques.** В технике яичной темперы* передано на английский язык как *using traditional Russian Tempera techniques*; *с применением растительных отваров на отдельных колерах по известковому грунту* полностью опущено. Эта деталь является специфичной технической информацией, избыточной для общего описания в туристическом тексте. Ключевой смысл предложения – роспись была выполнена в определенной технике – передан обобщающей фразой.

Перевод реставрационной лексики в туристическом дискурсе – это не просто поиск словарных соответствий, но и сложный процесс межкультурной адаптации. Проблемы экви-

валентности коренятся в отличиях профессиональных парадигм, исторического опыта и подходов к сохранению наследия в разных культурах. Успешная передача реставрационной лексики с ИЯ[1] на ПЯ [2]достигается посредством применения стратегий описательного перевода, конкретизации, калькирования и других приемов. Целью является создание такого перевода текста, который будет оставаться точным, доступным и эксплицитным как для массовой аудитории, так и для специалистов данной сферы. Таким образом, перевод реставрационной лексики становится важной частью работы, связанной с сохранением культурного наследия как своей, так и другой страны.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 683 с.

2. Новгород и Новгородская земля. Искусство и реставрация. материалы. 18–21 октября 2022 / Новгородский музей-заповедник. – Великий Новгород, 2024. – вып. 10. – 288 с.: ил.

3. Аликина Е. Ю. Особенности функционирования метафоры в туристическом дискурсе // Вестник Пермского университета. 2010. Вып. 4. С. 80-86.

4. UNESCO. The Operational Guideslines for the Implementation of the World Heritage Convention. 2025. URL: https://whc.unesco.org/en/guidelines/ (дата обращения: 15.12.2025).

5. Реставрация музейных ценностей. Научные и практические работы: сбоник статей. / Гос. Ист. Музей; отв. ред. М. В. Юсупова. – Москва: Гос. Исторический музей, 1999. – 149 с.

6. Restoration-based education: a brief overview of a field under constuction. Daniel Perez. 2023. URL: https://www.academia.edu/Documents/in/Conservation_and_Restoration (дата обращения: 18.12.2025).

7. Новгород и Новгородская земля. Искусство и реставрация: материалы 9 научно-практической конференции, Великий Ногород, 13–15 октября 2020 г. / Новгородский музей-заповедник. – Великий Новгород, 2023. – вып. 9. – 284 с.: ил., цв. ил. – Библиогр. в конце ст.

8. Завгородняя Т. М. Дискурсивное пространство французского туристического бизнеса // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2009. Вып. 4. С. 1-4.

УДК 37.012.3; ГРНТИ 14.35.09

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ПРИМЕРЕ РГРТУ

Е.В. Тюваева

Рязанский государственный радиотехнический университет имени В.Ф. Уткина, Российская Федерация, Рязань, tyuvaeva.e.v@rsreu.ru

Аннотация. В работе рассматриваются основные компоненты обучения РКИ, такие как лингвистическая подготовка, коммуникативные навыки, культуроведческая подготовка. Рассмотрены наиболее эффективные практические методы и даны рекомендации по преодолению возможных сложных в первый год изучения русского языкак как иностранного на Подготовительном Отделении вуза, приведены способы преодоления языкового барьера.

Ключевые слова: образовательный процесс, русский язык как иностранный, международная деятельность, обучение в вузе, преподавание РКИ.

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE USING THE EXAMPLE OF RSREU

E.V. Tyuvaeva

Ryazan State Radio Engineering University named after V.F. Utkin, Russia, Ryazan, tyuvaeva.e.v@rsreu.ru

The summary. This paper examines the key components of teaching Russian as a foreign language, including linguistic training, communication skills, and cultural studies. It also explores the most

[1] ИЯ – иностранный язык

[2] ПЯ – язык перевода

effective practical methods and provides recommendations for overcoming potential challenges in the first year of studying Russian as a foreign language in the Preparatory Department of the university.
Keywords: educational process, Russian as a foreign language, international activities, university education, teaching Russian as a foreign language.

В настоящее время изучение русского языка вызывает всё больший интерес среди мировых языков. Русский язык принадлежит к восточнославянской группе славянской ветви индоевропейской семьи. Он является одним из самых распространенных языков в мире – шестым среди всех языков по общему числу носителей и восьмым по числу говорящих на нем как на родном. Русский язык – язык Пушкина, Толстого, Достоевского и многих других писателей, любимых во всем мире. Русский язык – это язык, на котором говорят миллионы людей. В России проживает более 140 миллионов человек, а в странах бывшего СССР – более 300 миллионов. Поэтому русский язык широко используется в торговле и общении. Это значительное преимущество для тех, кто хочет выйти на новые рынки. Более того, иностранные компании всё больше нанимают русскоязычных специалистов для своих постоянно растущих деловых партнёрств. Эта тенденция наблюдается во многих секторах, таких как пищевая промышленность, аэрокосмическая промышленность, медицинские технологии и сфера культуры. Поэтому с каждым годом в России растет число иностранных граждан, которые приезжают к нам для получения высшего образования на русском языке. Россия гордится своими университетами, занимающими ведущие позиции в международных рейтингах. Диплом российского вуза – гарантия престижа и блестящего будущего.

Изучение русского языка помогает слушателям Подготовительного Отделения Рязанского государственного радиотехнического университета имени В.Ф. Уткина легко интегрироваться в образовательный процесс, почувствовать себя в России как дома, найти новых друзей, открыть для себя необъятный мир русской культуры и профессионально развиваться. В данной статье речь пойдет о трудностях, с которыми сталкиваются студенты РГРТУ разных национальностей при изучении русского языка, а также будут даны полезные советы по освоению русского языка как иностранного. Адаптация иностранных студентов к жизни в России включает в себя несколько важных этапов: освоение русского языка на подготовительных курсах, урегулирование административных формальностей, таких как иммиграционная регистрация, поиск подходящего жилья (университетских общежитий или квартир) и использование услуг поддержки, предлагаемых университетами или специализированными агентствами, для юридической, медицинской, психологической и культурной поддержки. Успешная интеграция также требует активного участия в университетской жизни и знакомства с русскими традициями для создания прочных социальных связей.

Приехав в Россию, иностранные студенты в первую очередь сталкиваются с проблемами, связанными с незнанием или слабым владением русским языком. Один из самых больших страхов иностранных студентов – языковой барьер [1]. Русский язык известен своей сложностью, и многие студенты, не владеющие им, опасаются трудностей с изучением и общением на нём [2]. Однако многие российские университеты предлагают подготовительные курсы русского языка, которые помогают студентам освоить языковые навыки перед началом обучения по основным предметам. В первый день студентов обычно встречают однокурсники и сотрудники Центра международной деятельности РГРТУ, которые помогают решить все организационные вопросы перед началом групповых занятий. Отдел иностранных учащихся оказывает иностранцам всестороннюю поддержку по всем вопросам. Студенты всегда могут позвонить или лично связаться с сотрудниками Центра международной деятельности и получить консультацию по вопросам обучения, проживания, оформления документов, дальнейшего обучения в вузе, медицинского обслуживания и передвижения по городу. Повседневное общение также может стать серьёзной проблемой. От покупки продуктов до пользования общественным транспортом и общения с местными жителями – умение об-

щаться на русском языке может значительно улучшить жизненный опыт. Рекомендуется начать изучать основные русские фразы и выражения заранее и использовать приложения для изучения языка, чтобы развить базовые навыки.

Стоит отметить, что русский язык действительно сложен для изучения. Иностранные студенты сталкиваются с трудностями, связанными с такими факторами, как вариативность, синонимия, антонимия, паронимия, использование функциональной лексики и официальное либо неофициальное использование языка. Однако, несмотря на эти трудности, иностранцы весьма успешно осваивают русский язык. По опыту нашего вуза студенты из Нигерии, Камеруна, Кот д'Ивуара, Руанды, Анголы осваивают русский язык гораздо быстрее и продуктивнее, с минимальным количеством ошибок. Преподавание русского языка студентам из арабских стран сложнее. Существуют языковые ошибки, связанные с гласными. Вьетнамские студенты сталкиваются с трудностями на всех уровнях языковой системы – фонетике, синтактике, морфологии и лексике из-за различий между русским и вьетнамским языками. Наиболее частые трудности, с которыми сталкиваются иностранцы при изучении русского языка:

- алфавит, а именно произношение согласных Ж, Ш, Ч, Ц;
- произношение и использование гласных (особенно для арабоговорящих студентов);
- адаптация к голосу преподавателя, непонимание носителей русского языка на начальном этапе;
- наличие «мягких и твёрдых знаков»;
- произношение слов «ты, вы, мы»;
- неправильный перевод с помощью сервиса Яндекс Переводчик, искажающим смысл слова или предложения;
- грамматика, особенно система падежей в русском языке;
- глаголы движения, особенно «войти/выйти», «обойти/пройти» и т.д.;
- трудности с чтением заглавных русских букв;
- негативное влияние родного языка приводит к трудностям в правильном понимании русской системы падежей, выражения времени (в какое время, на какое время, как долго и др.), особенно для студентов из Китая;

Самый сложный – первый год обучения в университете. Обучение ведётся на русском языке, а общеобразовательные предметы преподаются параллельно с русским языком.

Далее перейдем к советам по преодолению сложностей:

1) ежедневное изучение русского языка;
2) различные обучающие программы, в том числе, аудио приложения, онлайн платформы;
3) промежуточные и контрольные тесты для выявления и систематизации ошибок;
4) использование иллюстративных материалов;
5) использование упражнений для отработки навыков по заданной теме;
6) регулярное использование фонетических упражнений на занятиях и при самостоятельной работе;
7) устная практика;
8) постоянный контроль изученного материала.

Регулярность – залог изучения любого языка. Составьте ежедневный график и уделяйте изучению русского языка не менее 30–60 минут в день. Карточки – отличный способ запомнить новые слова и фразы. Вы можете создавать их самостоятельно или использовать приложения, чтобы расширить свой словарный запас. Просмотр русских фильмов и сериалов с субтитрами поможет вам улучшить понимание устной русской речи и произношение. Этот метод также поможет вам познакомиться с разговорной речью и повседневными выраже-

ниями. Изучение русского языка в академических целях требует особого подхода. Знание специализированной лексики и коммуникативные навыки необходимы для успешной адаптации.

На тематических занятиях используются стихотворения известных поэтов, такие как «Белая береза» Сергея Есенина, «Что такое счастье» Эдуарда Асадова, «Зимнее утро» Александра Пушкина, басни, пословицы, фразеологические обороты, песни, фильмы и мультфильмы. Любая деятельность на русском языке интересна, ведь каждый ученик индивидуален и может «поделиться своими жемчужинами». Рязанский государственный университет имени В.Ф. Уткина проводит студенческие конкурсы, тематические вечера, разговорные клубы, олимпиады по русскому языку, в которых принимают участие иностраннные студенты различных вузов. Для иностранных студентов организуются посещения музеев, театров, экскурсии в Москву, Тулу и другие города России.

Столкновение с культурными различиями может быть пугающим для многих иностранных студентов. Обычаи, традиции и социальные нормы в России могут отличаться от тех, к которым студенты привыкли в своих родных странах. Чтобы преодолеть этот страх, важно погрузиться в культуру, участвовать в культурных мероприятиях и соблюдать местные обычаи. Открытость и уважение к культуре принимающей страны будут способствовать более гармоничной интеграции и обогатят общий опыт. Социальные нормы и поведение в России могут сильно различаться. Понимание местного этикета, такого как правила приветствия, личное пространство и правила поведения за столом, поможет избежать недопонимания и построить позитивные отношения с местными жителями. Участие в разговорах и мероприятиях даст практическое понимание этих социальных норм.

Разбираться в российской бюрократии может быть непросто. Получение необходимых виз, регистраций и документов для обучения в России может быть длительным и сложным. Чтобы упростить этот процесс, крайне важно заранее изучить и подготовить все необходимые документы. В РГРТУ есть специальный Отдел иностранных учащихся по работе с иностранными студентами, которые оказывают миграционную помощь и поддержку в прохождении бюрократических процедур. Оформление медицинской страховки и понимание особенностей системы здравоохранения в России – важнейшие аспекты студенческой жизни. Медицинская страховка обязательна для иностранных студентов, и наш вуз может предоставить рекомендации по её оформлению. Знакомство с местными медицинскими учреждениями и службами обеспечит доступ к необходимой медицинской помощи при необходимости. Адаптация к новым условиям жизни – ещё один аспект, который может вызывать опасения. Понимание местной инфраструктуры, климата, транспортной системы и образа жизни поможет студентам лучше подготовиться и адаптироваться. Позитивное восприятие новой среды и обращение за советом к другим иностранным студентам может дать ценные знания и поддержку. Формирование круга общения в новой стране может быть непростой задачей. Вступление в университетские клубы, участие во внеклассных мероприятиях и посещение общественных мероприятий – отличные способы познакомиться с людьми и завести друзей. Участие в этих мероприятиях создаст возможности для построения значимых отношений и формирования сети поддержки. Чувства одиночества и тоски по дому часто встречаются среди иностранных студентов. Находиться вдали от семьи и привычной обстановки может быть непросто. Важно поддерживать связь с родными и друзьями в родной стране, регулярно общаясь. Кроме того, помощь Центра международной деятельности РГРТУ и участие в студенческих группах поддержки могут помочь справиться с этими чувствами. Различия в системах образования могут создавать трудности. Методы обучения, системы оценок и академические ожидания в России могут отличаться от таковых в странах проживания студентов. Активное общение с преподавателями, посещение дополнительных занятий и обращение за академической поддержкой Центр международной деятельности помогут студентам преодолеть эти различия и преуспеть в учёбе. Эффективное управление академической нагрузкой

имеет решающее значение для успеха. Развитие навыков тайм-менеджмента, составление учебного графика и расстановка приоритетов в задачах помогут сбалансировать учебу и личную жизнь. В РГРТУ часто предлагают семинары и ресурсы, помогающие студентам улучшить свои учебные навыки и эффективно справляться с академическими обязанностями. Среди иностранных студентов распространён страх расовой дискриминации. Этот страх часто возникает из-за недопонимания или недостатка информации. На самом деле Россия – многообразная и многокультурная страна, где рады людям из самых разных социальных слоёв. Понимание того, что дискриминация не является широко распространённым явлением, и признание усилий вузов по продвижению инклюзивности могут помочь справиться с этим страхом. Многие иностранные студенты отметили позитивный опыт и поддержку со стороны местных и иностранных сверстников. Взаимодействие с различными группами, участие в программах культурного обмена и посещение мероприятий, посвящённых мультикультурализму, будет способствовать более инклюзивному и обогащающему опыту обучения в России. В нашем вузе предоставляют различные услуги поддержки иностранным студентам, сталкивающимся с любой формой дискриминации. Знание этих ресурсов и умение обратиться за помощью в случае необходимости гарантирует студентам необходимую поддержку для решения любых возникающих проблем.

Преодоление страхов, связанных с учёбой и жизнью в стране, требует подготовки, способности адаптироваться и позитивного настроя. Понимая и преодолевая эти распространённые страхи, иностранные студенты могут успешно интегрироваться в российскую образовательную и социальную среду, делая свой опыт одновременно полноценным и полезным. Мы надеемся, что эта статья предоставит ценные идеи и советы, которые помогут преодолеть страхи и получить удовольствие от обучения в России. Ускоренное освоение русского языка для учёбы и работы в России требует системного подхода и использования различных методов обучения.

Библиографический список

1. Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному– Москва: «Русский язык». Курсы, 2014.

2. Лысакова И.П. Методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для вузов – Москва: «Русский язык». Курсы, 2023.

УДК 81.25; ГРНТИ 20.19.23

АНАЛИЗ МЕТОДОВ ПЕРЕВОДА И НАИБОЛЕЕ ХАРАКТЕРНЫХ ОШИБОК, СОВЕРШАЕМЫХ СТУДЕНТАМИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ (НА ПРИМЕРЕ РГРТУ)

А.Е. Черникова

Рязанский государственный радиотехнический университет имени В.Ф. Уткина, Российская Федерация, Рязань, chernikova.a.e@rsreu.ru

Аннотация. В статье исследуются комплексные стратегии и частные методики, применяемые студентами технических вузов при работе с научно-техническими текстами на иностранном языке. Авторы детально анализируют лингвистические и экстралингвистические факторы, обуславливающие типичные лексические, грамматические и стилистические ошибки на различных стадиях переводческого процесса. Особое внимание уделяется проблемам адекватной передачи терминологии и соблюдения норм научного стиля. На основе проведенного анализа предлагается система практических рекомендаций и алгоритмизированная стратегия, направленная на минимизацию переводческих неточностей и повышение общей эффективности работы с профессиональной литературой.

Ключевые слова: переводоведение, перевод научно-технической литературы, письменный перевод, переводческие ошибки, стратегия перевода.

ANALYSIS OF TRANSLATION METHODS AND THE MOST CHARACTERISTIC MISTAKES MADE BY STUDENTS IN TRANSLATING SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXTS (BASED ON RSREU EXPERIENCE)

A.E. Chernikova
Ryazan State Radio Engineering University named after V.F. Utkin,
Russia, Ryazan, chernikova.a.e@rsreu.ru

The summary. This article explores the comprehensive strategies and specific methods used by students at technical universities when working with scientific and technical texts in a foreign language. It provides a detailed analysis of the linguistic and extralinguistic factors that contribute to typical lexical, grammatical, and stylistic errors at various stages of the translation process. Particular attention is paid to the issues of adequately conveying terminology and adhering to scientific style standards. Based on this analysis, a system of practical recommendations and an algorithmic strategy are proposed aimed at minimizing translation inaccuracies and improving the overall efficiency of working with professional literature.
Keywords: translation studies, translation of scientific and technical literature, written translation, translation errors, translation strategy.

Развитие нейросетей, искусственного интеллекта и машинного перевода с одной стороны наметило тренд на удешевление и ускорение выполнения перевода, в особенности технического. Однако с другой стороны, компьютер ещё не обладает тонким пониманием процесса перевода и не может выполнить его, согласно всем языковым нормам и реалиям.

Особенно следует отметить доминирование английского языка в информационных технологиях. По это причине формирование базы английского языка и приобретение навыков перевода тексов технической и научно-популярной направленности является первостепенной задачей в ходе обучения студентов неязыковых специальностей.

Студентам важно помнить, что перевод – это не только процесс передачи текста с исходного языка на целевой. Он состоит из двух основных процессов: воспроизведение информации как сообщения в понятной и доходчивой форме и тщательное сохранение эквивалентности стиля исходного языка. Однако перевод с точки зрения стиля – это нечто по-настоящему сложное.

Для выполнения хорошего перевода необходимо почти в совершенстве знать язык, с которого выполняется перевод, и, прежде всего, язык, на который будут переводить ту или иную информацию.

Четкое понимание исходного текста, нюансов и особенностей – это то, что является основной задачей любого переводчика. В противном случае произойдет утрата или неверная трактовка частей текста, что повлечет за особой неправильное толкование и восприятие конечного текста реципиентной аудиторией.

Так мы видим, что перевод с исходного языка на целевой язык заключается в определении наиболее подходящей целевой эквивалентности. По словам Моны Бейкер при переводе с исходного языка на целевой язык переводчик часто сталкивается с трудностями. И для того, чтобы избежать данных сложностей, она делит эквивалентность на шесть уровней: эквивалентность на уровне слов, эквивалентность выше уровня слов, грамматическая эквивалентность, текстуальная эквивалентность и прагматическая эквивалентность [2].

Поэтому важно обучать студентов пониманию текста на всех уровнях и использованию методов перевода в качестве инструмента для анализа и классификации эквивалентности перевода, что поможет им определить форму и структуру слов, фраз, отдельных предложений и всего текста целиком.

Для этого требуются определенные навыки перевода или так называемые переводческие компетенции. Процесс приобретения и оценки переводческой компетенции гласит, что переводческая компетенция состоит из нескольких субкомпетенций, а именно: двуязычная компетенция, экстралингвистическая компетенция, компетенция переводческих знаний, ин-

струментальная компетенция, стратегическая компетенция и психофизиологическая компетенция [3]. Именно это необходимо для того, чтобы перевод был полным, воспринимался адекватно и отвечал всем запросам конечной аудитории.

Данное исследование было выполнено с целью определить, что вызывает наибольшие трудности среди студентов технических направлений, какие основные приёмы и ошибки совершают они в процессе перевода научно-технических текстов и литературы.

В период с 2023 по 2025 гг. были собраны и классифицированы работы 100 студентов различных технических направлений РГРТУ. Была совершена попытка представить общие выводы на основе полученных результатов и групп ошибок, выявленных в результате анализа работ.

Студенты, изучающие иностранный язык, часто допускают ошибки в использовании грамматических структур в связи с интерференцией грамматической структуры родного языка, что влечет за собой ошибки почти во всех аспектах грамматики английского языка.

Таким образом, основные выявленные ошибки были представлены в таблице 1:

Таблица 1. Процентная корреляция между выявленным типом грамматической ошибки и числом учащихся

Вид грамматической ошибки	Процент учащихся (%)
1. Время глагола	20,3
2. Добавление или пропуск слова	17
3. Фразеология и идиомы	16,4
4. Порядок слов	12,1
5. Форма слова	10,2
6. Правописание	8,1
7. Выбор контекстуального значения	6,2
8. Артикль	6
9. Единственное и множественное число	3,2
10. Использование заглавных букв	0,5

На основе вышеперечисленных ошибок были выявлены наиболее часто используемые методы перевода (Таблица 2):

Таблица 2. Основные переводческие трансформации и процент учащихся, использующий эти методы при переводе научно-технических текстов

Переводческая трансформация	Процент учащихся (%)
1. Буквальный перевод	28,4
2. Лексическая замена	23,6
3. Модуляция	15
4. Эквивалентность	10,7
5. Компенсация	6,3
6. Транспозиция	5,1
7. Транслитерация и транскрипция	4,6
8. Адаптация	4,1
9. Амплификация	2,2

Стоит отметить, что на практике комбинация переводческих трансформаций и грамматических ошибок студентов является достаточно непростой задачей и вызывает сложности в корреляции, поэтому один из методов перевода может иметь множество зависимых грамматических ошибок.

Ниже приводится описание пяти основных методов, обнаруженных в переводах студентов.

1. **Буквальный перевод** – это метод, при котором переводчик дословно переводит каждое слово и выражение в предложении. Он является наиболее часто встречаемым методом перевода, который используют студенты.

Исходное предложение: Opt-out policies require webdevs **to jump through hoops** and still leave tech companies with all the power.

Пример перевода студента: Политика отказа от участия требует от веб-разработчиков **прыгать через обручи** и всё ещё оставлять всю власть техническим компаниям.

Пример перевода студента: Политика отказа от использования их разработок в обучении ИИ требует от веб-разработчиков выполнять все требования технологических компаний, при этом оставляя все права последним.

В данном примере можно заметить, как студент использует буквальный перевод, не задумываясь о том, что данное предложение содержит фразеологический оборот «to jump through hoops» в значении подчиняться/ плясать под чужую дудку/ выполнять любые приказания. Буквальный перевод не требует каких-то особых модуляций текста, поэтому его использование объясняется как низким уровень владения языком, так и желанием «сэкономить» время.

2. **Лексическая замена** – в данном случае особое внимание стоит уделить генерализации и конкретизации. Генерализацией является переводческий приём, при котором подбирается более общий или нейтральный термин в целевом языке по сравнению с оригиналом. Этот прием противоположен конкретизации. Конкретизация используется, когда переводчик переносит термин на целевой язык, при этом употребляя наиболее подходящий, конкретный или специальный термин.

Данный приём являет вторым по популярности в исследуемой подборке переводов учащихся.

Исходное предложение: To create a large project, you need to know **Java** or, at worst, **Python**.

Пример перевода студента: Чтобы создать крупный проект, Вам нужно знать **языки программирования**.

Пример перевода студента: Для создания крупного проекта необходимо владеть Java или, по крайней мере, Python.

Этот пример демонстрирует то, что студент использовал приём генерализации, однако такое обобщение не дает читателю понять, какие языки программирования подходят для создания крупных проектов. Генерализация в данном случае не обусловлена необходимостью и является ошибочной.

3. **Модуляция** – также этот метод называют смысловым развитием. Он состоит в замене слова или словосочетания исходного языка единицей целевого, значение которой логически следует из значения исходной единицы.

Исходное предложение: The program’s functionality can be improved by refactoring the existing codebase.

Пример перевода студента: Программная функциональность может быть улучшена рефракторингом существующего кода.

Пример перевода студента: Функциональность этой программы можно улучшить с помощью перепроектирования базы исходного кода.

На примере двух переводов, выполненных студентами, можно отметить, что оба старались сделать перевод более благозвучным, при этом используя добавления, особенно во втором случае. Тем не менее, подобный приём встречается не так часто и ограничен

4. **Эквивалентность** – это «максимально возможная лингвистическая близость текста перевода к тексту оригинала» [1].

Исходное предложение: Обычно первые два черновика летят в “топку”, потому что алгоритмы обычно “чудят” и функционируют не так, как я ожидаю.

Пример перевода студента: Usually, the first two drafts go to the furnace, because algorithms are usually “weird” and don't function as I expect.

Пример перевода студента: As a rule, the first two drafts go to the dump because algorithms usually act flakey and don't function as I expect.

Наиболее частой проблемой этой категории переводов является желание студентов сохранить грамматическую и пунктуационную структуру исходного предложения, что часто ведет к ошибкам и сложностям восприятия конечного перевода.

5. **Компенсация** – один из приёмов перевода, при котором непереводимые единицы и смысловые элементы передают иным путем, стараясь сохранить максимальную близость к оригиналу. Данный приём является достаточно сложным для тех студентов, кто слабо владеет языком и имеет малый объем фоновых знаний.

Особенно заметно это при выполнении перевода, в котором встречаются профессиональные жаргонизмы или реалии.

Исходное предложение: **Refactoring the spaghetti code** was a daunting task but it significantly improved the readability and maintainability of the project.

Пример перевода студента: **Рефакторинг спагетти-кода** был сложной задачей, но он значительно улучшил читаемость и удобство поддержки проекта.

Пример перевода студента: **Перепроектирование кода с чрезмерно запутанным порядком выполнения** был задачей не из лёгких, но это значительно улучшило читаемость и удобство обслуживания проекта.

В данном случае мы видим, как по-разному студенты пытались воспроизвести информацию при переводе. Во втором примере студент в полной мере передал значение «непереводимых» терминов, при этом компенсировав недостаточность перевода с английского языка на русский.

Как было упомянуто ранее, перевод – это сложный процесс, требующих определенного подхода к решению поставленных задач и целей перевода. По этой причине был выделен алгоритм переводческого поведения, который бы облегчил эту задачу.

1. **Предпереводческий анализ и управление терминологией** – это самый важный шаг для предотвращения ошибок. И шаг, которым часто пренебрегают студенты ввиду определенных психоэмоциональных обстоятельств или иных других причин.

Сначала следует полностью понять текст. Лучше не начинать переводить его сразу, предложение за предложением. Необходимо дважды внимательно прочитать текст, чтобы понять основную мысль, логику и контекст.

Следующим шагом будет создание персонализированного глоссария. В тексте необходимо определить ключевые термины, устойчивые выражения и контекстуальные синонимы. Для этого можно использовать двуязычные научные словари с целью первоначального поиска терминов.

Кроме того, особое внимание можно уделить одноязычным или многоязычным корпусам и лингвистическим базам данных, например, Google Scholar или Context Reverso. Не лишним будет обращение к отраслевым публикациям для того, чтобы посмотреть, как термин используется в реальном научном контексте на целевом языке. Это поможет выбрать правильный эквивалент, а не только фиксированный в словаре.

2. **Непосредственно перевод и выбор основной лингвистической стратегии**

В данном разделе важно определить стиль текста, чтобы в дальнейшем может повлиять на выбор необходимых инструментов и техник перевода.

Научно-технические тексты характеризуются высокой формальностью и институализированностью, поэтому обобщенная стратегия перевода подобных текстов будет выглядеть следующим образом:

– ***Дословный перевод*** (если возможно). В научном языке важны точность и денотативное значение. Прямой перевод часто подходит для стандартной терминологии и синтаксиса.

– ***Транспозиция и модуляция***. При необходимости следует изменить часть речи, чтобы предложение звучало естественно на языке перевода.

– ***Калькирование*** стоит использовать с особой осторожностью. Калька необходима для заимствований устоявшихся международных терминов, однако стоит убедиться в том, что они действительно используются.

– ***Эксплицитация***. Зачастую для большей ясности и донесения смысла необходимо сделать информацию, которая в тексте представлена неявно, сжато или только лишь подразумевалась, явной. Примером этого приёма может служить расшифровка аббревиатур или авторская сноска.

Для **научно-популярных текстов**, которые зачастую менее формальны, изобилуют устойчивыми выражениями, сленговыми единицами (особенно в Американских научно-популярных журналах) требуется учесть иные аспекты перевода:

– ***Адаптация или поиск реалий***. Перед студентом встает непростая задача передать культурно-специфические отсылки эквивалентными и понятными для целевой аудитории. Очень часто данный процесс вызывает сложности в силу ограниченного объёма фоновых знаний и уровня экспертизы в других областях знаний.

– ***Компенсация*** также может быть полезным приёмом в переводческом инструментарии. Если игру слов или яркую метафору невозможно перевести напрямую, стоит попытаться воссоздать подобный риторический эффект в другом месте текста.

– ***Парцеляция или реорганизация предложений***. В научно-популярной литературе сложные идеи часто подаются в удобной для читателя форме, поэтому стоит стремиться к простоте и разбивать длинные, запутанные предложения на более короткие и понятные блоки, при этом сохраняя внутреннюю логику частей предложения.

3. **Постпереводческий этап редактирования полученного перевода.**

– ***Проверка обратного перевода.*** Студенту необходимо перевести окончательный вариант перевода обратно на исходный язык. Если обратный перевод значительно искажает исходный смысл, значит, при переводе были допущены критические ошибки.

– ***Чтение вслух***. Полученный перевод следует прочитать вслух. Любые неловкие фразы, неуместный сленг или отсутствие логики сразу станут заметны. Текст должен звучать так, как будто он был изначально написан на целевом языке.

– ***Консультация со специалистом*** в данной области тоже может помочь с определением технической точности полученного перевода.

– ***Разумное использование современных технологий***:

CAT-программы (Trados Studio, SmartCAT, OmegaT и др.) могут стать полезным инструментом для соблюдения терминологического единообразия, особенно в длинных текстах и документах (спецификациях, патентах, инструкциях).

Машинный перевод (МП). Несмотря на долю критики, относительно использования МП студентами, стоит отметить лишь инструментарное значение этой технологии. МП – это не панацея, лишь вспомогательное средство для помощи в понимании текстового содержания или моментов, которые, в силу ограниченности базовых знаний или знания реалий студентом, не могут быть отражены в переводе. Машинный перевод может дать краткое представление сути текста, но последующее редактирование необходимо проводить тщательно, поскольку часто допускаются серьёзные ошибки в технических нюансах и контексте.

Важно также отметить, что помимо вышеуказанных алгоритмов действий, нужно всегда учитывать основные принципы, позволяющие избежать ошибок:

– **Точность важнее стиля**.

Когда встает задача перевода технической литературы, то лучше сделать текст более лаконичным с точки зрения прагматики, при этом абсолютно верным по смыслу, чем добиваться элегантности переводческой формы.

– **Ориентация на целевой язык**.

Конечный перевод должен быть естественным для читателя, особенно когда это перевод научно-популярных статей.

– **Единообразие**.

Необходимо использовать единый термин для обозначения одной и той же концепции на протяжении всего текста.

– **Тщательная проверка.**

В случае сомнений в правильности перевода слова лучшим решением будет обратиться к словарю.

Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, стоит отметить, что данный алгоритм действий при переводе может помочь студенту значительно сократить количество ошибок и выполнять высококачественные и точные переводы научных и научно-популярных статей.

Библиографический список

1. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) Учебник для студентов институтов и факультетов иностранных языков. – Репр. изд.. – Москва : Альянс, 2013. – 250 с..

2. Baker, M. In Other Words. A coursebook on translation / M. Baker. – Second edition. – London ; New York : Routledge : Taylor and Francis Group, 2011. – 332 p.

3. PACTE. Building a Translation Competence Model. In : Alves, F (ed). Triangulating Translation : Perspectives in Process-Oriented Research, Amsterdam : John. Group, 2003. – p. 43-66.

УДК 376; ГРНТИ 14.01.45

КУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ РАЗВИТИЕ С ПОМОЩЬЮ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Т.И. Кочетков

МАИ (НИУ), Москва

Аннотация. В условиях глобализации и расширения международных деловых связей владение иностранным языком является неотъемлемым требованием для многих специалистов. Однако успешная профессиональная коммуникация заключается не только в грамматической правильности и богатом словарном запасе, но и в умении грамотно выстроить диалог, учитывая культурные аспекты. Одним из фактором, определяющим эффективность профессионального взаимодействия, является культурная адаптация. Целью этой работы является рассмотрение и анализ способов культурной адаптации в профессиональной деятельности на иностранном языке. Соответственно цели мы поставили следующие задачи - анализ понятия “культурная адаптация”, определение уровня осведомленности о понятии “культурная адаптация” среди студентов, будущих специалистов аэрокосмической отрасли, составление рекомендаций для подготовки студентов инженерных и других технических специальностей для работы в мультикультурном пространстве, где будут необходимы навыки культурной адаптации в профессиональной деятельности на иностранном языке.

Ключевые слова: культурная адаптация, обучение иностранному языку, современные технологии обучения

CULTURAL ADAPTATION IN PROFESSIONAL ACTIVITY AND ITS DEVELOPMENT USING MODERN TECHNOLOGIES IN A FOREIGN LANGUAGE

T.I. Kochetkov
MAI – Moscow Aviation Institute
Russia, Moscow

Abstract. In the context of globalization and the expansion of international business relations, knowledge of a foreign language is an integral requirement for many specialists. However, successful professional communication lies not only in grammatical correctness and a rich vocabulary, but also in the ability to competently build a dialogue, taking into account cultural aspects. One factor that determines the effectiveness of professional interaction is cultural adaptation. The purpose of this work is to consider and analyze ways of cultural adaptation in professional activities in a foreign language. Accordingly, we set the following goals: to analyze the concept of "cultural adaptation," to determine the level of awareness of the concept of "cultural adaptation" among students, future specialists in the aerospace industry, to make recommendations for training students in engineering and other technical specialties to work in a multicultural space where cultural adaptation skills will be needed in professional activities in a foreign language.
Keywords: cultural adaptation, teaching a foreign language, modern teaching technologies

Культурная адаптация представляет собой процесс вхождения в новую культуру, постепенное освоение ее норм, мотивов, ценностей, образцов поведения и прочих культурных элементов [1]. Она необходима для предотвращения недопонимания и конфликтов, так как прямой перевод фраз и действий без учета культурного контекста часто приводит к курьезам, обидам или даже срыву сделок [2]. Построение доверия и долгосрочных отношений также невозможны без знания конкретных приемов культурной адаптации. Демонстрация уважения к культуре партнера сигнализирует о серьезности намерений и способствует установлению прочных связей [3]. Культурная адаптация также позволяет повысить эффективность переговоров за счет понимания логики и восприятия окружающего мира партнерами/оппонентами.

В нашем исследовании о понимании важности методов культурной адаптации в профессиональной коммуникации приняли участие 260 учащихся МАИ инженерных направлений (базовое высшее и специализированное высшее образование). Среди вопросов первым был следующий: Знакомо ли вам понятие «культурная адаптация» в контексте профессиональной деятельности? Целью этого вопроса было понять, насколько учащиеся знакомы с понятием в целом. Результаты опроса показаны на рисунке 1. Большинство (47,5%) слышали это понятие, но никогда не вдавались в его смысл. 31,6% опрошенных вообще не знакомы с этим понятием. Меньшая часть опрошенных (20,9%) хорошо знакома с этим понятием. Этот результат показывает, что нужно повышать осведомленность о таком важном понятии как “культурная адаптация.”

Рис. 1. Результаты опроса «Знакомо ли вам понятие «культурная адаптация» в контексте профессиональной деятельности?»

Если знакомы, как бы вы своими словами определили «культурную адаптацию на работе»? Большинство знакомых с понятием опрошенных дали частично верное определение понятию “культурная адаптация”. Но лишь меньшая часть правильно связала это понятие со сферой профессиональной деятельности. На основе этих данных мы можем сделать вывод что даже те, кто знаком с понятием, не видит его связи с профессиональной деятельностью. Это подтверждает необходимость повышать осведомленность об этой теме/

Следующим вопросом был «Согласны ли вы со следующим утверждением: “Достаточно быть хорошим специалистом, одного знания культурных особенностей не обязательно”?» Результаты опроса – на рисунке 2.

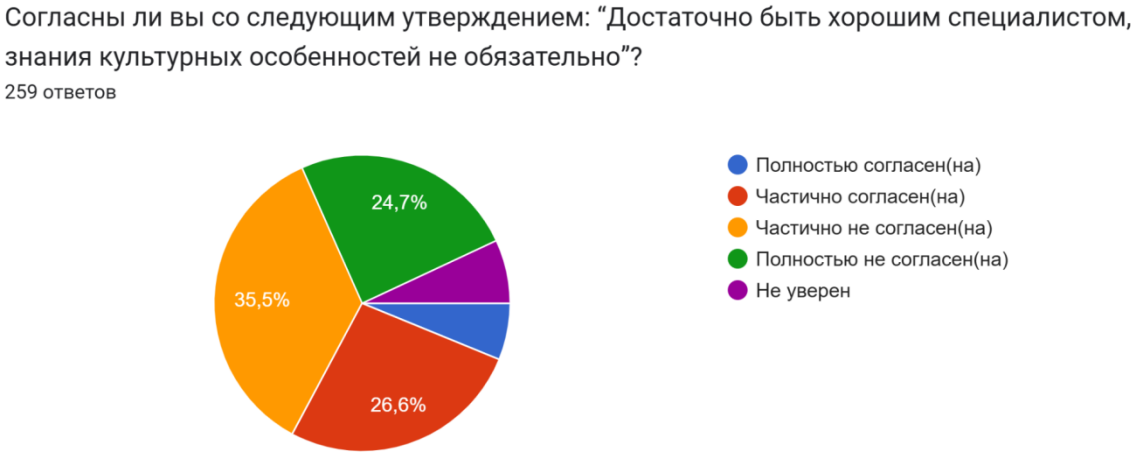


Рис. 2. Результаты опроса «Согласны ли вы со следующим утверждением: “Достаточно быть хорошим специалистом, одного знания культурных особенностей не обязательно”?»

Можно сделать вывод, что большинство опрошенных понимают связь культурных навыков с уровнем квалификации специалиста.

Затем следовал вопрос «В каких ситуациях, по вашему мнению, культурная адаптация наиболее критична?» Результаты опроса – на рисунке 3.

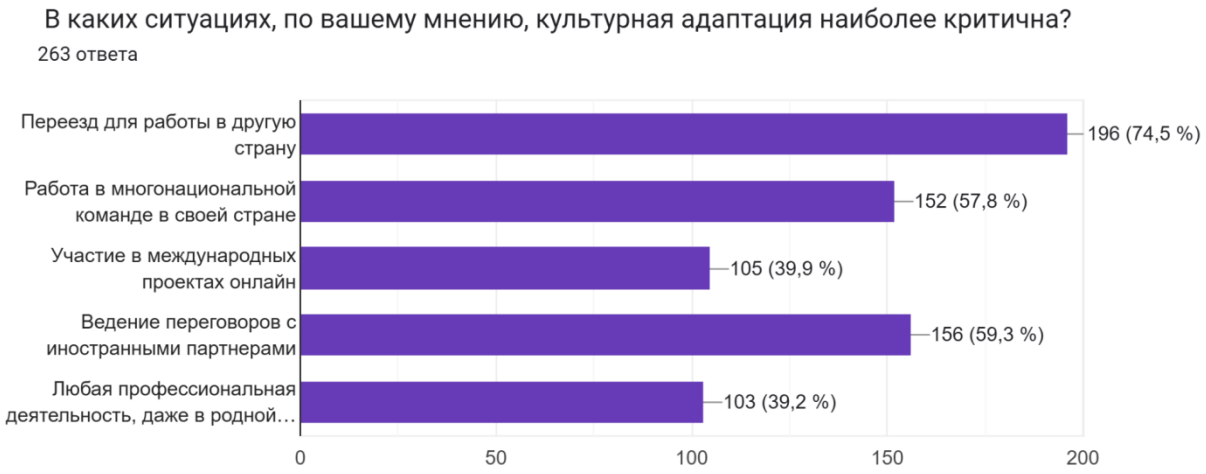


Рис. 3. Результаты опроса
«В каких ситуациях, по вашему мнению, культурная адаптация наиболее критична?»

Оценка результатов ответа на этот вопрос позволяет сделать вывод, что большинство считают, что культурная адаптация нужна только в случае переезда в другую страну для работы, но не учитывают, что она также необходима и для ведения переговоров с иностранными партнерами. Это в очередной раз подчеркивает необходимость более глубокого знакомства с методами и способами культурной адаптации в профессиональной деятельности.

Следующим был вопрос «Хотели бы вы, чтобы в вашей учебной программе был отдельный курс или мастер-класс по межкультурной коммуникации и деловому этикету других стран?» Результаты опроса – на рисунке 4.

Рис. 3. Результаты опроса «Хотели бы вы, чтобы в вашей учебной программе был отдельный курс или мастер-класс по межкультурной коммуникации и деловому этикету других стран?»

Ответы на этот ключевой вопрос показывают необходимость введения определенной программы ознакомления с культурной адаптацией в профессиональной деятельности. Исходя из предыдущих вопросов, можно сказать, что большинство опрошенных понимают важность культурной адаптации и даже видят перспективу ее использования в своей будущей профессии, однако не понимают способов и методов, позволяющих развить данные умения.

Заключительные вопросы были направлены на определение базовых навыков культурной адаптации методом помещения респондентов в ту или иную ситуацию, связанную с особенностями работы с зарубежными партнерами.

Представьте, что вы сопровождаете своего руководителя, не имеющего опыта работы с восточными партнерами, на неформальном деловом ужине с потенциальными партнерами из Саудовской Аравии. Вы заметили, что ваш руководитель допустил несколько ошибок (например, подавал левую руку для рукопожатия, начал обсуждать бизнес-темы сразу, без светской беседы). Какие действия, по вашему мнению, уместны в этой ситуации? Стоит ли что-то говорить руководителю?

Большинство опрошенных постарались бы незаметно сделать замечание руководителю, намекнуть на его ошибки. Можно сделать вывод, что большинство имеют некие представления, как действовать в подобных ситуациях. Однако, не все опрошенные увидели саму проблему, то есть знаний о потенциальных проблемах было недостаточно.

В данной ситуации для подготовки к подобным встречам было бы оправданно использовать ИИ инструменты для прогнозирования потенциальных проблемных аспектов.

Представьте, что ваш коллега британец часто использует сарказм и иронию, что заметно увеличивает непонимание между вами и уменьшает эффективность/продуктивность вашей работы. Как вы решите эту проблему, чтобы она больше не мешала работе?

В этом вопросе мнения разделились: часть опрошенных сделали бы ему замечание, а часть, скорее всего не обладая нужными навыками и знаниями, стали бы подстроиться под подобное поведение коллеги. Можно сделать вывод, что в курсе по культурной адаптации должны быть приведены четкие примеры ситуаций, в которых применение навыков культурной адаптации будет уместно/неуместно.

Например, одним из ярчайших образцов важности культурной адаптации в маркетинге является провал продукта компании Pepsi в Юго-Восточной Азии. В 1960-х годах Pepsi запустила рекламную кампанию с слоганом “Come Alive with Pepsi!” (Оживи с Пепси!). Компания допустила серьезную ошибку, не учтя особенности перевода и интерпретации этого слогана местными: при дословном переводе на китайский язык слоган был воспринят как “Пепси заставит ваших предков восстать из могил!”. Для культуры, где почитание предков является краеугольным камнем, такое сообщение было кощунственным и пугающим. Продажи компании на Тайване резко упали. Кампания провалилась, потребовались срочные и дорогостоящие усилия по ребрендингу и изменению слогана. Данной ошибки можно было бы избежать, если бы в сотрудники рекламного отдела компании имели соответствующую подготовку, и были бы осведомлены о культурных особенностях региона.

Нахождение способов культурной коммуникации в работе. Для предотвращения подобных случаев необходимо проводить соответствующую подготовку сотрудников, которым предстоит работать в межкультурной среде. Для этого в программы базового высшего и специализированного высшего образования можно ввести следующий курс: “Введение в культурную адаптацию в профессиональной деятельности.” Курс может быть разбит на несколько частей:

Ознакомление с понятием “Культурная адаптация”. В этой части студенты знакомятся с понятием, изучат примеры культурной адаптации в их будущей профессиональной деятельности. Итогом изучения блока должно стать четкое понимание принципов культурной адаптации. Эти знания позволят обучающимся четче осознавать необходимость дальнейшего изучения материала.

Изучение основных методов культурной адаптации, изучение различных теоретических моделей культурных различий (По Хофстеде [4], Холлу [5], Мейеру). Итогом прохождения этого блока должны стать знания о конкретных приемах культурной адаптации и возможности ее применения в их будущей профессиональной деятельности.

Практическое применение навыков культурной адаптации. В этом блоке студенты будут разбирать различные практические ситуации и отрабатывать их реакцию на ту или иную ситуацию. Это даст обучающимся возможность отработать полученные знания на конкретных примерах, избавиться от основных ошибок.

Этот курс достаточно сжат, чтобы его можно было интегрировать в учебные программы вузов без внесения существенных изменений в существующие программы. В частности, в МАИ такой курс был бы уместен в рамках изучения профессионально-ориентированного иностранного языка в процессе реализации обучения студента в профессионально-карьерном модуле. Изучение иностранного языка рассматривается в МАИ как один из элементов развития конкурентоспособности в профессиональной деятельности. Курс может быть элективным, может быть реализован как проект в рамках основного курса изучения профессионально-ориентированного иностранного языка, или может быть реализован как часть СРС.

Приведем конкретный пример того, как искусственный интеллект можно использовать при обучении профессионально ориентированному английскому языку. В Московском авиационном институте иностранный язык изучается 6 семесторов по 36 часов в семестр. На первом курсе студенты изучают General Technical English. На втором курсе они изучают Aviation Technical English. И последний семестр посвящен Academic English. Рассмотрим интеграцию инструментов искусственного интеллекта в обучении иностранному языку на первом курсе на примере обучающихся по направлению «Информационная вычислительная техника». Одной из тем которые они изучают является экология. Данная тема включает подтему «Инновации будущего, а именно город будущего». Студентам предлагается упражнение: “Have you ever heard about the future cities? Look through the brief descriptions of the future cities and list down the main properties of the future cities. In groups, add more ideas about the future cities. Make a complex complicated prompt. Start with brainstorming in your group. Use a free AI drawing app to visualize your ideas”. После обсуждения вопроса в аудитории студенты, поделившись на группы/пары, начинают работу с искусственным интеллектом. Им необходимо самостоятельно написать промпт, описывая их представление о городе будущего, и сгенерировать картинку. Далее с уже готовым изображением студенты презентуют свои города, описывая и сравнивая их, коммуницируя в процессе обсуждения, корректируют первоначальные промпты. Таким образом, искусственный интеллект выступает инструментом, повышающим вовлеченность студентов в образовательный процесс. Это в свою очередь способствует развитию речевых навыков, культурологических знаний.

Использование цифровых технологий может предоставить преподавателю еще большую гибкость в интеграции обучения методам культурной адаптации в процесс изучения профессионально-ориентированного иностранного языка. ИИ-платформы персонализируют обучение, делают его более ориентированным на цели и задачи конкретного студента, будущего специалиста в узкой сфере. Цифровая геймификация может быть одним из подходов. Например, "Cross-Cultural training game" от Rapid Response Institute предназначена для развития межкультурных навыков в глобальной мировой среде. Помимо геймификации возможно использование технологий дополненной реальности (VR/AR) для помещения студента в конкретный сценарий в котором будет необходимо применить как языковые навыки, так и знания культурных особенностей. Для отработки подобных ситуаций могут использоваться приложения по типу ImmerseMe или Mondly VR.

В заключение, можно сказать, что культурная адаптация – это не отказ от своей идентичности, а проявление уважения к чужой культуре в рамках своих интересов. Навыки в культурной адаптации позволяют выйти за рамки простого лингвистического обмена и перейти на уровень содержательного, продуктивного и уважительного диалога. В мире, где границы между бизнес-средами становятся все более прозрачными, способность к культур-

ной адаптации становится не просто преимуществом, а необходимостью для достижения долгосрочного успеха.

Библиографический список

1. Омельченко Е. А. Адаптация и интеграция иноэтничных мигрантов: проблема определения понятий в современных исследованиях //Современное образование: векторы развития. Инновационные подходы к преподаванию социально-гуманитарных дисциплин. Материалы IV Международной конференции (г. Москва, МПГУ, 25–26 апреля 2019 г.). – Litres, 2020. – С. 259.

2. Лунькова Е. А., Мореева Е. В. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ РЕКЛАМЫ ПОТРЕБИТЕЛЕМ //Экономика сегодня: современное состояние и перспективы развития (Вектор-2018). – 2018. – С. 362-366.

3. Давыдов Н. А. КРОСС-КУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ СОТРУДНИКОВ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ МЕЖДУНАРОДНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ //Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2025. – №. 9. – С. 199-205.

4. Exploring Culture: Exercises, Stories and Synthetic Cultures : exercises, stories and synthetic cultures / Geert Hofstede, Gert Jan Hofstede, Paul B. Pedersen. – London : Palgrave Macmillan, 2002. – 256 с. – ISBN 978-0-333-98132-6.

5. The Silent Language / Edward T. Hall. – Garden City, N. Y. : Doubleday, 1959. – 217 с.

УДК 372.881.161.1; ГРНТИ 14.07.09

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

О.В. Соколова

Рязанский государственный радиотехнический университет,
Россия, Рязань, sokolga1707@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается значение и роль обучения иностранных студентов переводу художественных тестов в аспекте преподавания русского языка как иностранного. Определяются преимущества изучения русского языка через чтение художественных текстов. Представлены различные подходы к обучению переводу иностранных студентов в учебном процессе. Исследуются наиболее эффективные формы и средства развития и формирования коммуникативных умений арабских студентов. В статье сформулированы основные задачи при обучении иностранных студентов переводу художественных текстов. Особое внимание уделяется важности обучения русскому языку арабских студентов. Определены практические преимущества знания русского языка арабскими студентами в русскоязычной среде.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, худо жественный текст, обучение переводу художественного текста, межкультурная коммуникация.

FICTIONAL TEXT AS THE INSTRUMENT OF TEACHING OF FOREIGN STUDENTS THE RUSSIAN LANGUAGE

O.V.Sokolova

Ryazan State Radio Engineering University,
Ryazan, Russia, sokolga1707@mail.ru

Abstract. The article discusses the significance and role of teaching Russian as foreign language for Arabic students. The advantages of studying the Russian language through reading fictional texts are given. Different approaches to fiction text translation of Arabic students in the educational process are presented. The most effective forms and means of communicative skills development and formation of Arab students are investigated. Special attention is paid to the importance of teaching Russian to Arab students. The practical advantages of knowledge of the Russian language by Arabic students in the Russian-speaking environment are determined.

Keywords: Russian as a foreign language, fictional text, teaching of translation, crosscultural communication.

В современном образовательном процессе ключевую роль играет не только усвоение знаний, но и формирование коммуникативной компетентности. Текст, как инструмент познания и взаимодействия, становится мощным средством развития критического мышления и способности эффективно общаться. Одной из важнейших задач является научить студентов раскрывать степень понимания текста. В первую очередь, художественная литература представляет собой богатейший источник лексического и грамматического материала. Читая произведения русских классиков и современных авторов, иностранные учащиеся погружаются в языковую среду, знакомятся с аутентичной речью, расширяют свой словарный запас и усваивают грамматические конструкции [3]. При этом, контекст, в котором употребляются те или иные слова и выражения, способствует более глубокому и осознанному запоминанию.

Кроме того, художественный текст является эффективным инструментом развития навыков чтения и понимания. Анализируя сюжет, характеры героев, авторский замысел, студенты учатся выделять основную мысль, определять ключевые детали, делать выводы и заключения. Работа с художественным текстом предполагает активное вовлечение в процесс чтения, развитие критического мышления и умения интерпретировать текст. Это предполагает не просто поверхностное ознакомление с информацией, а глубокий анализ, выделение ключевых идей, осознание логических связей между ними. Обучение умению задавать правильные вопросы, выявлять противоречия и неоднозначности в тексте способствует формированию аналитического мышления и критического взгляда на информацию. Наконец, художественный текст способствует развитию социокультурной компетенции, знакомит с русской культурой, историей, традициями и менталитетом. Читая произведения русской литературы, иностранные студенты не только изучают язык, но и узнают о жизни русского народа, его ценностях и идеалах. Это помогает им преодолеть культурные барьеры и лучше понимать русскую культуру. Обоснование своей точки зрения – еще один важный аспект развития коммуникативных умений. Текст предоставляет студентам возможность формировать собственное мнение, подкрепляя его аргументами, основанными на содержании текста и личном опыте [4]. Умение логически выстраивать аргументацию, представлять контраргументы и выдерживать конструктивную критику является неотъемлемой частью успешной коммуникации. Продуктивный обмен информацией с собеседником – это результат сформированных коммуникативных умений. Обсуждение текста в группе способствует обогащению знаний, расширению кругозора и развитию умения слушать и понимать чужую точку зрения. В конечном итоге, текст должен вызывать у студентов стремление активно участвовать в обсуждении актуальных проблем, которые поднимаются в тексте. Это способствует формированию гражданской позиции, развитию ответственности за свои слова и действия, а также умению находить компромиссы и сотрудничать для достижения общих целей.

Таким образом, языковая и коммуникативная компетенции формируются в тесной взаимосвязи, обогащая друг друга и создавая прочный фундамент для успешной профессиональной и социальной жизни. Непосредственное знакомство с художественными произведениями позволяет иностранцам погрузиться в языковую среду, почувствовать ее ритм и особенности [2]. Читая русскую литературу, учащиеся соприкасаются с менталитетом носителей языка, узнают об их ценностях и представлениях о мире. Это, в свою очередь, способствует более глубокому пониманию культуры и традиций России, что является неотъемлемой частью успешной коммуникации.

Кроме того, работа с текстом предполагает активное использование различных видов речевой деятельности. Чтение художественных произведений способствует развитию навыков понимания прочитанного, аналитического мышления и интерпретации текста. В процессе обсуждения прочитанного учащиеся развивают навыки говорения и аудирования, учатся выражать свои мысли и аргументировать свою точку зрения. Письменные задания, основанные на анализе текста, помогают совершенствовать навыки письменной речи, развивать умение строить логические высказывания и использовать разнообразные языковые средства.

Наконец, художественный текст является богатым источником информации о реалиях языка. Он позволяет изучать лексику и грамматику в контексте, видеть, как функционируют языковые единицы в речи. Анализ стилистических особенностей художественного текста помогает учащимся понять, как язык используется для создания художественного образа, передачи эмоций и выражения авторской позиции. Жизненный опыт играет важную роль в формировании читательского понимания. Пережитые события, чувства, наблюдения – все это создает контекст, позволяющий лучше сопереживать героям, понимать их мотивации и поступки. Чем богаче жизненный опыт читателя, тем глубже он сможет проникнуть в суть произведения, увидеть в нем отражение собственных переживаний и размышлений. Словарный запас – это инструмент, позволяющий читателю понимать язык, которым написано произведение. Чем обширнее словарный запас, тем легче читателю воспринимать сложные метафоры, аллюзии и другие стилистические приемы, используемые автором. Без достаточного лексического запаса читатель рискует упустить важные детали и не понять смысла произведения в целом. Недостаток необходимого лексического запаса приводит к поверхностному восприятию произведения, превращая чтение в сложную дешифровку, лишая возможности глубоко прочувствовать художественную ценность. Наконец, интерес к теме – это мощный мотиватор, побуждающий иностранного читателя к активному взаимодействию с текстом. Если тема произведения вызывает у студента искренний интерес, он будет более внимательно читать, глубже анализировать и эмоционально переживать прочитанное.

Для полноценного погружения в литературный мир, необходимо предварительно работать с учебными текстами, как адаптированными, так и оригинальными. Эта предварительная работа способствует обогащению словарного запаса, формированию потенциального словаря, развитию навыков понимания уникальной организации слов в художественном тексте, осознанию выразительности и образности каждого элемента произведения. Таким образом иностранные студенты готовятся к полноценному восприятию художественного произведения. Помимо расширения словарного запаса, важна работа над пониманием культурного контекста произведения. Знание исторических реалий, традиций и обычаев, отраженных в тексте, существенно обогащает восприятие и позволяет увидеть глубинные смыслы, заложенные автором. Кроме того, необходимо развивать навыки анализа художественных тропов и стилистических приемов, используемых автором для создания определенного эмоционального воздействия на читателя. Понимание метафор, эпитетов, сравнений и других средств выразительности позволяет глубже проникнуть в художественный мир произведения и оценить мастерство автора [1].

В конечном итоге, комплексный подход к изучению художественного текста, включающий работу над лексикой, культурным контекстом и стилистическими приемами, позволяет студентам не только понимать прочитанное, но и наслаждаться богатством языка и глубиной мысли, заложенной в произведении. Важно отметить, что развитие словарного запаса – это не просто заучивание отдельных слов и определений. Это формирование живой, динамичной системы, в которой каждое слово связано с множеством других, образуя сложные ассоциативные сети. Чем богаче и разнообразнее эти сети, тем глубже и полнее понимание прочитанного. Кроме того, необходимо учитывать, что художественный текст – это не просто набор слов, а сложная система образов, мотивов и символов. Понимание этих элементов требует от читателя определенной культурологической подготовки, знания истории и искусства России [8]. Без этого многие нюансы произведения останутся незамеченными, а глубина его содержания – недоступной.

Таким образом, полноценное восприятие художественного произведения требует не только достаточного лексического запаса, но и умения анализировать текст, выявлять его скрытые смыслы и связи, а также обладать определенным культурным багажом. Только в этом случае чтение превращается из механической дешифровки в увлекательное путешествие в мир искусства. Чтобы обучение чтению не превращалось в формальное выполнение

заданий, а стимулировало вдумчивое и осознанное восприятие текста, методический аппарат для работы с художественными текстами должен быть тщательно продуман и структурирован.

Методика работы с художественным текстом предполагает несколько этапов. На первом этапе осуществляется предтекстовая работа, направленная на снятие языковых трудностей и актуализацию знаний студентов по теме текста. На втором этапе происходит чтение текста с последующим контролем понимания. На третьем этапе проводится анализ текста, в ходе которого студенты выявляют основные идеи, мотивы, характеры героев, языковые особенности. На заключительном этапе организуется речевая практика, в ходе которой студенты обсуждают прочитанное, выражают свое мнение, выполняют творческие задания.

Предтекстовые задания, например, могут включать в себя обсуждение темы произведения, анализ ключевых слов и выражений, а также знакомство с биографией автора и историческим контекстом создания произведения. Притекстовые задания, направленные на активизацию внимания во время чтения, могут варьироваться от простых вопросов по содержанию до более сложных задач, требующих анализа языка, стиля и композиции текста. Важно, чтобы эти задания не отвлекали от чтения, а наоборот, помогали читателю глубже проникнуть в авторский замысел. Послетекстовые задания призваны закрепить полученные знания, развить критическое мышление и стимулировать творческую активность. Сюда могут входить задания на пересказ, анализ характеров героев, написание эссе, рецензий и даже собственных творческих работ, вдохновленных прочитанным произведением [6]. Выбор приемов работы с художественным текстом зависит от целей и задач занятия РКИ, уровня владения языком студентов и специфики текста. Однако в любом случае необходимо стимулировать активное участие студентов в обсуждении, побуждать их к самостоятельному выражению мыслей и чувств. Использование художественного текста в обучении РКИ позволяет не только формировать и развивать языковую и коммуникативную компетенции, но и знакомить студентов с богатой русской культурой, расширять их кругозор и стимулировать интерес к изучению русского языка.

В конечном итоге цель методического аппарата – не просто научить читать, а воспитать читателя, способного к самостоятельному анализу и интерпретации художественных текстов, обладающего развитым эстетическим вкусом и потребностью в чтении как источнике духовного обогащения. Особое значение при этом приобретает отбор текстов, способных представить многообразие жанров и стилей, отражающих эволюцию художественной мысли и языковых средств русского языка. Важно, чтобы тексты не только отвечали требованиям эстетической ценности, но и были доступны для понимания студентами с различным уровнем языковой подготовки.

В связи с этим, особое внимание уделяется отбору художественных текстов, которые должны соответствовать уровню владения языком студентов, их интересам и познавательным потребностям [5]. Преподаватель должен учитывать жанровое разнообразие литературы, предлагая вниманию обучающихся рассказы, повести, фрагменты романов, стихотворения и пьесы. Важно также, чтобы тексты содержали информацию о различных аспектах русской жизни, отражали исторические события, быт, традиции и нравы русского народа. Педагогически грамотный выбор текстов способствует созданию позитивного эмоционального фона в процессе обучения, мотивируя студентов к более глубокому и осознанному изучению русского языка и культуры. Художественный текст является ценным инструментом в арсенале преподавателя РКИ, способствующим эффективному освоению русского языка и приобщению к русской культуре. Грамотное использование художественной литературы позволяет сделать процесс обучения более интересным, увлекательным и результативным.

В этом контексте художественный текст становится мостом между языком и душой народа, как, к примеру, произведения классической русской литературы, такие как романы

Льва Толстого или поэзия Александра Пушкина. Они не только обогащают словарный запас, но и передают нюансы эмоционального мира, исторического контекста и философских размышлений. Иностранные студенты, анализируя отрывки из "Войны и мира", учатся не только грамматическим конструкциям, но и понимать ценности коллективизма и индивидуализма, столь характерные для русской ментальности. Например, обсуждение "Евгения Онегина" позволяет затронуть темы любви, судьбы и социального неравенства, побуждая обучающихся выражать личные взгляды на русском языке. Такой подход не только закрепляет лексику, но и формирует культурную компетенцию, необходимую для реального общения в русскоязычной среде. Преподаватель, выбирая подходящие фрагменты, адаптирует материал под уровень группы, начиная с простых диалогов и переходя к сложным нарративам, что стимулирует критическое мышление и эмпатию. В дискуссиях студенты делятся интерпретациями, спорят о мотивах героев, что делает уроки живыми и интерактивными [9]. Такие подходы стимулируют критическое мышление, развивают навыки аргументации и способствуют формированию культурной идентичности. В результате иностранные студенты не просто осваивают русский язык, но и учатся ценить его как носителя глубоких философских идей.

Таким образом, использование художественного текста в обучении РКИ – это не просто лингвистическая практика, но и глубокое погружение в культурное пространство, способствующее всестороннему развитию личности обучающегося [7]. Преподаватель выступает в роли проводника, помогающего студентам открыть для себя богатство и многогранность русской культуры через призму художественного слова. Художественный текст является ценным инструментом в арсенале преподавателя РКИ, способствующим эффективному освоению русского языка и приобщению к русской культуре. Грамотное использование художественной литературы позволяет сделать процесс обучения более интересным, увлекательным и результативным. Все это способствует не только лингвистическому прогрессу, но и глубокому личностному росту, помогая студентам стать мостом между культурами в глобализированном мире.

Библиографический список

1. Аксенова Г.Н., Кожухова Н.Е. Художественный текст специальной тематики, его мотивационная, коммуникативная и профессиональная значимость // Актуальные проблемы обучения русскому и белорусскому языкам в медицинском вузе: Сб. ст. под ред. В.В. Белого. Минск, 2009. С. 61-64

2. Бей Л.Б. Интерпретация художественного текста при обучении русскому языку иностранных студентов-нефилологов: Автореф. … канд. пед. наук. М., 1985.

3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990.

4. Демидова Г.Н., Милославская С.К, Римская-Корсакова Н.Н. Художественный текст – содержательная основа речевых тем и ситуаций // Русский язык за рубежом. – 1983. – № 4.

5. Костомаров В. Г., Митрофанова О.Д. Пути развития методики // Русский язык за рубежом. – 1986. – № 3.

6. Кулибина Н.В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. М., 1987.

7. Соколова О.В. Лингвокультурологический аспект преподавания в вузе //Филологические и педагогические аспекты в неязыковых вузах ФСИН России: сборник материалов межрегионального научно-практического семинара с международным участием. – Рязань: Академия ФСИН России, 2017. – С. 247-250.

8. Соколова О.В. Роль межкультурной коммуникации в процессе адаптации иностранных студентов// Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2017.: сборник трудов II международной научно-технической и научно-методической конференции в 8 т.: т.5. Рязань: Рязань. гос. радиотехн. ун-т. – С. 203-206

9. Шаклеин В.М. Лингвострановедческие вопросы интерпретации художественных текстов. Дис. … канд. филол. наук. М., 1983.

УДК 378; ГРНТИ 14.35.09

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ

А.А. Воробьев
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
Рязань, Россия, sanekup12342000@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается лингвокультурный подход к профессиональной подготовке будущих специалистов в сфере международных отношений. Доказано, что непредсказуемость в современных международных связях, новые вызовы и требования к системе образования, делают очевидной необходимость изменения подходов к подготовке студентов-международников. Обоснованы ключевые позиции лингвокультурного подхода, которые могут быть внедрены в образовательный процесс для повышения его эффективности и качества. Раскрыты особенности формирования ценностных ориентаций будущих специалистов-международников в условиях культурной трансформации общества. Показано влияние знаний дипломатического этикета на успешную деятельность специалиста-международника. Предложены педагогические технологии, которые могут быть реализованы в образовательном процессе современного университета.
Ключевые слова: лингвокультурный подход, профессиональная подготовка, студенты-международники, образовательный процесс, современный университет.

A LINGUISTIC AND CULTURAL APPROACH TO THE PROFESSIONAL TRAINING OF IR STUDENTS

A.A. Vorobyov
Ryazan State University named after S.A. Yesenin,
Ryazan, Russia, sanekup12342000@gmail.com

Abstract. The article examines the linguistic and cultural approach to the professional training of future specialists in the field of international relations. It is proved that unpredictability in modern international relations, new challenges and requirements for the education system make it obvious that there is a need to change approaches to the training of international students. The key positions of the linguistic and cultural approach that can be introduced into the educational process to improve its effectiveness and quality are substantiated. The peculiarities of the formation of value orientations of future international specialists in the context of cultural transformation of society are revealed. The influence of knowledge of diplomatic etiquette on the successful work of an international specialist is shown. Pedagogical technologies that can be implemented in the educational process of a modern university are proposed.
Keywords: linguistic and cultural approach, professional training, IR students, educational process, modern university.

Введение. В современных условиях специалисты в сфере международных отношений должны обладать обширными знаниями различных языков и культур, что позволяет им эффективно выполнять сложнейшие задачи в профессиональной деятельности. «Специалисты-международники, компетентные в вопросах международных и межнациональных отношений, сегодня востребованы не только в сфере дипломатической службы, но и в государственных, муниципальных органах управления любого уровня, промышленных, финансовых и коммерческих структурах, банках и фирмах, серьезно работающих на внешнем рынке» [1, с. 3]. Востребованность специалистов-международников в различных отраслях российской политической и экономической жизни определяет огромную значимость высокого качества подготовки специалистов. Важным аспектом является также обеспечение информационной безопасности, способности противостоять фейкам в условиях информационной войны [2].

В Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина отделение международных отношений было открыто в 2003 г. Вот уже более 20 лет осуществляется эффективная подготовка кадров для Рязанского региона и для России в целом. Выпускники вуза работают в представительствах России в различных странах мира, занимаются вопросами про-

движения международного бизнеса, налаживают культурные связи в сфере науки и образования с дружественными и не очень дружественными странами.

Институт Конфуция, существующий в университете с марта 2010 г., активно сотрудничает с представителями университетов и общественности Китайской Народной Республики. Деятельность этого научно-образовательного подразделения направлена на укрепление интереса народов мира к китайскому языку и китайской культуре; развитие дружественных отношений между КНР и другими странами; содействие гармоничных отношений между странами и народами в условиях многополюсного и поликультурного мирового сообщества; повышение качества образования за счет развития научных контактов ученых РГУ имени С.А. Есенина с коллегами из китайских университетов; проведение научных исследований в области методики преподавания китайского языка и культуры. Как видим, в сфере высшего образования осуществляется большая работа по изучению языков и культур, по реализации лингвокультурного подхода в профессиональной подготовке специалистов.

Цель исследования – проанализировать возможности применения лингвокультурного подхода к профессиональной подготовке студентов-международников.

Задачи исследования:

1) на основе теоретического анализа научной литературы и педагогического опыта выявить особенности лингвокультурного подхода в профессиональной подготовке будущих специалистов в сфере международных отношений;

2) предложить педагогические технологии, которые могут применяться в процессе профессиональной подготовки студентов-международников.

Обзор литературы. Профессиональная подготовка студентов-международников внимательно изучается российскими исследователями. «Для специалистов-международников знание основ межкультурной коммуникации имеет принципиальное значение, - справедливо подчеркивает Е. В. Воевода, - поскольку их деятельность связана с международным, а, следовательно, и межкультурным общением» [3, с. 7]. Несомненно, задачи профессиональной подготовки специалистов в области международных отношений требуют также формирования гуманистических ценностей [4], эмоционально-волевой регуляции личности [5], а также формирования профессиональной идентичности уже в студенческие годы [6].

Значительная роль в формировании профессионального мировоззрения студентов-международников отводится иностранному языку. «Подготовка выпускника вуза международного профиля к профессиональной деятельности предполагает не только наличие знаний по специальности, но и сформированность системы ценностей, убеждений и принципов, которые во многом определяют его дальнейшую профессиональную деятельность, т.е. формирование профессионального мировоззрения студентов», - утверждают Е. В. Воевода и В. Я. Бабаев [7, с. 193]. Значимость формирования профессионального мировоззрения студентов университета подчеркивают также Л. П. Костикова, А. В. Илюшина и З. Ю. Кузнецов [8].

«Россия обладает, пожалуй, самым богатым разнообразием народностей, культур и религий, которые мирно сосуществуют в рамках одного государства, - верно отмечает Е. А. Ревкова. - Искажение исторических событий России, пропаганда нетрадиционных идеалов представляют угрозу для формирования правильных ценностных ориентаций молодежи» [9, с. 129]. В связи с этим в профессиональной подготовке студентов-международников большое внимание уделяется формированию правильных ценностей, отражающих менталитет российского общества, российского многонационального народа. Особенное внимание уделяется обучению навыкам дипломатического этикета, ведению дипломатической корреспонденции, правила поведения, политически корректная лексика, культурные различия. в профессиональной подготовке студентов-международников [10].

Использование нейросетей в образовательной деятельности стало новым вызовом для системы высшего образования. «Совершенствование нейросетей и технологий искусственного интеллекта, - авторитетно заявляют Е. В. Воевода, А. И. Шпынова, - по праву можно

отнести к одним из самых значимых прорывов начала XXI века» [11, с. 240]. З. Ю. Кузнецов также предлагает использовать возможности искусственного интеллекта для поиска информации, для проверки письменных работ студентов, для составления плана учебного занятия и др. [12]. Искусственный интеллект, кроме того, в настоящее время применяется в системах информационной безопасности [13].

Педагогические технологии в системе высшего образования в последнее время претерпели большие изменения. Значительное внимание уделяется технологиям активного обучения [14], дискуссионным технологиям [15], проектной деятельности [16], как инструмент профессиональной языковой подготовки студентов вуза в контексте цифровизации образования используется Google Docs [17] и др.

«Изменения в системе образования происходили всегда, но в настоящий кризисный момент, - справедливо подчеркивают А. В. Ельцов и Л. Ф. Ельцова, - вопросы подготовки кадров и развития «человеческого капитала» стали наиболее актуальными» [18, с. 6]. Как видим, вопросы повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере международных отношений остро стоят перед профессорско-преподавательским коллективом современных университетов.

Методология, методы и материалы исследования. Данное исследование базируется на лингвокультурном методологическом подходе, который предполагает обучение иностранному языку на основе взаимосвязи языковых явлений и культурных особенностей народа, говорящего на этом языке. В профессиональной подготовке студентов-международников лингвокультурный подход позволяет обеспечить более глубокое понимание особенностей восприятия и интерпретации информации в различных культурах, что способствует эффективному взаимодействию между представителями различных культурных сообществ на международной арене.

В качестве *теоретических методов* использовались методы анализа и обобщения положений научной литературы по проблеме исследования, анализировался федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 41.03.05 Международные отношения, направленность (профиль) «Международные отношения и внешняя политика».

Эмпирические методы заключались в анализе педагогических технологий, применяемых в профессиональной подготовке студентов-международников на основе лингвокультурного методологического подхода. Кроме того, были проведены опросы преподавателей и студентов, что помогло выявить их мнение о наиболее эффективных педагогических технологиях, применяемых в образовательном процессе по исследуемому направлению подготовки.

Результаты исследования.

Лингвокультурный подход подразумевает не только овладение иноязычными знаниями и умениями, что, несомненно, важно. С этой целью проводится большая работа по обучению двум иностранным языкам, по ознакомлению с культурой страны изучаемого языка в рамках образовательного процесса в вузе.

Студентам-международникам необходимо также овладеть языком дипломатии, пониманием профессиональноq культуры специалиста. С этой целью организуются игры, например, Модель ООН, мастер классы по дипломатическому этикету и т.д. Студенты принимают активное участие в различных круглых столах и дискуссиях, которые проводятся онлайн Дипломатической академией и МГИМО МИД России.

В институте истории, философии и политических наук в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина активно работает студенческий Клуб общественной дипломатии. Студенты организуют круглые столы и семинары на различные темы, например, «Дипломатия как фактор влияния на современные международные отношения», на которых они выступают с докладами, охватывающими различные аспекты дипломатической практики

и ее влияние на международные отношения, обсуждают современные вызовы, с которыми сталкиваются дипломаты, такие как глобализация, изменение климата, кибербезопасность и миграционные процессы. Активисты клуба информируют студентов своего направления подготовки об интересных мероприятиях, форумах и конференциях, сами в них принимают активное участие.

Администрация университета организует встречи студентов и преподавателей с известными специалистами в области международных отношений в очном и в онлайн формате – это и онлайн лекции М. Захаровой, личные встречи с К. Кнайсель и др. Большой популярностью пользуются мероприятия с участием выпускников университета с Я. Ереминым, Н. Таратыновой и др.

Заключение. Как видим, профессиональная подготовка будущих специалистов в области международных отношений требует огромной работы педагогического коллектива. В этой работе нет мелочей, важно всё. Особенное значение придается личным контактам, изучению опыта ведущих специалистов-международников.

В процессе освоения образовательной программы, несомненно, лингвокультурный подход является одним из определяющих. Владение иностранными языками и понимание особенностей культур – всегда было одной из важнейших характеристик специалистов в области международных отношений.

Работа выполнена под научным руководством доктора педагогических наук, профессора Л.П. Костиковой (e-mail: kost@post.rzn.ru).

Библиографический список

1. Актуальные вопросы подготовки специалистов в современных условиях / И. А. Мурог, А. Ф. Маруков, Л. П. Костикова [и др.]. – Рязань : Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2023. – 183 с. – ISBN 978-5-907635-17-3. – EDN BYVNJT.
2. Меркле, В. В. Обеспечение информационной безопасности в условиях информационной войны / В. В. Меркле // Научный резерв. – 2023. – № 1(21). – С. 76-83. – EDN JMTZLQ.
3. Воевода, Е. В. Профессиональная подготовка студентов международного профиля к межкультурной коммуникации: лингвосоциокультурные и психологические аспекты / Е. В. Воевода. – Москва : Перспектива, 2019. – 198 с. – ISBN 978-5-88045-413-6. – EDN GREVIJ.
4. Костикова, Л. П. Формирование гуманистических ценностей студентов в условиях реформирования высшего образования в России / Л. П. Костикова // Вестник Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. – 2010. – № 4(29). – С. 5-12. – EDN NXOSMJ.
5. Костикова, Л. П. Эмоционально-волевая регуляция личности в условиях межкультурной коммуникации / Л. П. Костикова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2012. – Т. 1, № 1. – С. 32-35. – EDN QBMXWZ.
6. Костикова, Л. П. Формирование профессиональной идентичности будущих специалистов-международников: исследование представлений студентов / Л. П. Костикова, Е. А. Ревкова, О. С. Федотова // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 2(56). – С. 219-234. – DOI 10.32744/pse.2022.2.13. – EDN VGGXOS.
7. Воевода, Е. В. Роль курса иностранного языка в формирования профессионального мировоззрения студентов вуза международного профиля / Е. В. Воевода, В. Я. Бабаев // ЦИТИСЭ. – 2024. – № 3(41). – С. 191-204. – EDN SUKPLD.
8. Костикова, Л. П. Мировоззренческий потенциал профессиональной языковой подготовки: исследование мнений будущих медицинских специалистов / Л. П. Костикова, А. В. Илюшина, З. Ю. Кузнецов // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 3(69). – С. 164-178. – DOI 10.32744/pse.2024.3.10. – EDN HMANAK.
9. Ревкова, Е. А. Ценностные ориентации будущих специалистов-международников в условиях культурной трансформации общества / Е. А. Ревкова // Психолого-педагогический поиск. – 2023. – № 4(68). – С. 128-135. – DOI 10.37724/RSU.2023.68.4.015. – EDN YMOJZD.
10. Ревкова, Е. А. Дипломатический этикет в профессиональной подготовке студентов-международников / Е. А. Ревкова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2023. – Т. 12, № 2. – С. 51-57. – DOI 10.12737/2587-9103-2023-12-2-51-57. – EDN PXUXFR.
11. Воевода, Е. В. Применение технологий искусственного интеллекта при изучении делового английского (на примере письменных заданий) / Е. В. Воевода, А. И. Шпынова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 5(102). – С. 237-240. – DOI 10.24412/1991-5497-2023-5102-237-240. – EDN ZEPWJZ.

12. Кузнецов, З. Ю. Использование искусственного интеллекта в профессиональной языковой подготовке студентов медицинского вуза / З. Ю. Кузнецов // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2024. – Т. 12, № 1(44). – С. 34-45. – DOI 10.23888/humJ202412134-45. – EDN PCOGXM.
13. Попов, А. С. Искусственный интеллект в системах информационной безопасности / А. С. Попов, С. В. Балакирев, В. М. Егоров // Научный резерв. – 2024. – № 2(26). – С. 31-36. – EDN NWAHNK
14. Илюшина, А. В. Активные технологии в подготовке студентов вуза к межкультурной коммуникации / А. В. Илюшина // Психолого-педагогический поиск. – 2019. – № 2(50). – С. 84-93. – EDN VFAYHP.
15. Илюшина, А. В. Дискуссионные технологии как средство организации профессиональной коммуникации студентов вуза / А. В. Илюшина // Профессионально-личностное становление и развитие специалиста: история и современность : сборник статей, Рязань, 23–24 ноября 2016 года. – Рязань: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "Концепция", 2017. – С. 141-145. – EDN ZJHXXR.
16. Ревкова, Е. А. Проектные технологии в подготовке студентов-международников к профессиональной коммуникации / Е. А. Ревкова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2022. – Т. 11, № 2. – С. 60-65. – DOI 10.12737/2587-9103-2022-11-2-60-65. – EDN XOHZAO.
17. Сиваков, М. А. Google Docs как инструмент профессиональной языковой подготовки студентов вуза в контексте цифровизации образования / М. А. Сиваков // Язык. Образование. Культура : Сборник научных трудов по материалам XVI Международной научно-практической электронной конференции, Курск, 23–26 мая 2022 года. – Курск: КГМУ, 2022. – С. 173-176. – EDN TZXQIV.
18. Профессиональная языковая подготовка студентов в условиях трансформации высшего образования / А. В. Ельцов, Л. Ф. Ельцова, Л. П. Костикова [и др.]. – М. : Перспектива, 2024. – 186 с. – ISBN 978-5-88045-630-7. – EDN SBARJB.

УДК 378; ГРНТИ 14.35

THE ROLE OF SIMULATORS AND VR TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF UAV OPERATORS: A VIRTUAL TRAINING GROUND FOR REAL SKILLS

N. B. Ochirov*, A. K. Krichevskaya*, S. V. Selivanov*, S. A. Tubalets*, L. P. Kostikova**
**Ryazan Guard Higher Airborne Command School,*
Ryazan, Russia
***Ryazan State University named after S.A. Yesenin,*
Ryazan, Russia, l.p.kostikova@gmail.com

Abstract. The rapid growth of the UAV market places high demands on the quality of operator training. This article examines the role of simulators and VR as key tools for creating a safe and cost-effective virtual training ground. The undeniable advantages of simulation are analyzed: absolute safety, economic efficiency, and repeatability. Its fundamental limitations are also detailed, such as technical simplifications and lack of sensory feedback. The authors argue that a simulator is not a replacement but a powerful addition to real practice. A synergistic (hybrid) training model based on a spiral methodology is proposed, integrating theory, virtual training, and field flights. It is concluded that this approach trains well-rounded specialists, and investment in simulation technology represents strategic savings and insurance against critical errors.
Keywords: UAV operator, personnel training, virtual simulator, flight simulator, VR technologies, blended learning, flight safety, training methodology

РОЛЬ СИМУЛЯТОРОВ И VR-ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ ОПЕРАТОРОВ БПЛА: ВИРТУАЛЬНЫЙ ПОЛИГОН ДЛЯ РЕАЛЬНЫХ НАВЫКОВ

Н.Б. Очиров*, А.К. Кричевская*, С.В. Селиванов*, С.А. Тубалец*, Л.П. Костикова**
**Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище,*
Россия, Рязань
***Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,*
Россия, Рязань, l.p.kostikova@gmail.com

Аннотация. Для качественной подготовки операторов БПЛА требуются безопасные и эффективные методы. В статье исследуется роль симуляторов и VR как ключевого инструмента для создания виртуального учебного полигона. Подробно анализируются их преимущества: безопасность, экономичность, повторяемость сценариев. Рассмотрены и ограничения технологии, включая упрощение физической модели. Доказывается, что симулятор – не замена, а мощное дополнение к практике. Предлагается модель гибридного обучения, ин-

тегрирующая теорию, виртуальные тренировки и полевые вылеты. Такой подход обеспечивает подготовку всесторонних специалистов и стратегическую экономию.
Ключевые слова: оператор БПЛА, подготовка кадров, виртуальный тренажер, симулятор, VR-технологии, гибридное обучение, безопасность полетов, методика обучения.

Introduction

The market for unmanned aerial vehicles (UAVs) is demonstrating rapid growth; however, in parallel, the cost of operator error is rising catastrophically. The consequences can range from the loss of expensive equipment to causing irreparable harm to people, the environment, and critical infrastructure. The traditional "field" training methodology, based on actual flights, today faces a whole range of limitations: dependence on weather conditions, logistical complexity, inevitable risks of malfunctions and accidents, and the high cost of each flight hour.

In this situation, technologies capable of fundamentally transforming the approach to training are coming to the forefront. Simulators and VR solutions turn any standard room into a universal, safe, and boundless training ground. This allows for practicing skills in any, even the most extreme, conditions. However, a key question for educational institutions and training centers remains open: what is the real didactic effectiveness of these technologies, and what place should they occupy in the holistic educational process to train not merely "simulator virtuosos," but comprehensively competent and reliable specialists?

Article Aim and Objectives

Aim: To substantiate the key role and optimal place of simulators and VR technologies in the modern UAV operator training system as a strategically essential element that ensures safety, cost-effectiveness, and the high-quality formation of professional skills.

Objectives:

– to analyze the current problems and limitations of traditional "field" training methods for UAV operators;

– to systematize the key advantages of simulation-based training (safety, cost savings, standardization, access to complex scenarios) and provide a didactic assessment of them;

– to critically examine the fundamental limitations and risks of using simulators (psychological, technical, methodological) that prevent them from directly replacing real practice;

– to propose and justify a model for the effective integration of simulators into the educational process (a hybrid or synergistic approach), defining their place as a powerful complement to real flights.

Literature Review

Issues of professional UAV operator training are the subject of active scientific discussion. Existing research can be roughly divided into several thematic areas.

The first direction is related to the analysis and improvement of educational programs. For example, A. A. Postnikov, S. V. Stepanov, and S. V. Moldakov examine current contradictions in the content and implementation of the federal secondary vocational education program "Operation of Unmanned Aerial Systems," proposing ways to resolve them [1]. In turn, G. V. Kupriyanov, S. S. Shturmanov, and E. I. Plotnikova focus on individualizing training, developing a model for building a personal operator training trajectory adapted to their professional deficits and potential [2].

The second direction is dedicated to methodological and organizational aspects of training in security forces. A. V. Vdovin and K. K. Kostin consider theoretical and applied issues of improving technologies for the personal and professional development of cadets in military educational organizations [3]. Research on innovative pedagogy in military education is presented in the work of N. B. Ochirov and Z. V. Gabisov, who reveal modern approaches and technologies for training cadets in higher military educational institutions aimed at increasing the effectiveness of mastering complex technical specialties, such as UAV control [4]. A comparative analysis is presented in the

work of D. A. Filippov, who reveals the specifics of organizing combat training for UAV operators in the US Armed Forces, highlighting key features of their training programs and technologies [5].

A separate block of research concerns the technical support for UAV control reliability. In this area, E. I. Lagutina and D. N. Strelkov propose practical solutions aimed at increasing the noise immunity and reliability of radio communication channels with unmanned vehicles [6], which is a critically important component of practical operator training. A. N. Ramazanov, V. B. Titov, L. A. Kharlamov propose using artificial intelligence as a tool for intensifying UAV operator training [7].

Undoubtedly, scientific discourse covers a wide range of problems – from pedagogical design and teaching methods to the technical conditions for effective UAV operation. However, questions of the systemic integration of simulators and VR technologies into a holistic educational process, with a clear definition of their didactic potential and application limits, require further detailing and methodological development.

Undeniable Advantages of Simulators: Efficiency, Safety, Economy

Implementing simulators into the educational process is not a technological whim but a strategic decision that provides a qualitative leap in training. Their advantages are comprehensive and directly impact the operational and financial efficiency of any organization using UAVs.

Absolute safety and controlled risk is the primary and indisputable argument. A simulator is the only environment where an error is not a catastrophe but a free lesson. Practicing critical emergency situations, such as engine failure at high altitude, complete loss of communication (including GPS), collisions with obstacles or birds, becomes routine training. An operator can experience a "crash" dozens of times, analyzing their actions and finding the optimal recovery algorithm. Simulators allow for training at the edge of capabilities. One can deliberately put a drone into dangerous modes (critical roll, stall) to study their signs and recovery methods, which is unthinkable with real equipment due to the irreversibility of consequences.

Direct economic efficiency and quick payback. A simulator is a long-term investment that starts saving money from the first day of use. Zero operational risks are an undeniable advantage. There are no costs for repairing and servicing drones after training crashes. Expensive professional payloads (lidars, thermal imagers) are protected from wear. Significant resource savings occur as battery cycles are not consumed, and there are no logistical expenses for traveling to a training ground (transport, fuel, personnel time). High scalability is possible. One license allows for training an unlimited number of operators. A basic PC simulator pays for itself after 2-3 training drones saved from crashing; a professional VR complex – after several missions saved on expensive industrial equipment.

Repeatability, standardization, and objective assessment. A simulator introduces a scientific approach to learning, removing the element of chance. Identical conditions are created for everyone, as the instructor sets a standard scenario – the same wind strength and direction, exact time of day, identical type of failure. This eliminates excuses and allows for an objective comparison of different cadets' skills. Key procedures are drilled to automaticity (emergency landing, motor restart), which can be repeated hundreds of times until the correct sequence becomes reflexive. Digital analytics are also possible. Many simulators provide detailed flight logs: trajectory, all operator actions, reaction time. This allows for "flight debriefing" with millisecond precision.

Access to any, even extreme, conditions. A simulator erases geographical and weather limitations. "Weather on demand": Storms, freezing rain, thick fog, dust storms – all hazardous phenomena become safe training aids. The operator learns to recognize their virtual signs and act accordingly. Any location is achievable. An urban city canyon, taiga, mountain pass, sea coast, industrial workshop – changing the training ground happens with a click of a mouse. This is especially important for preparing to work in unique or hard-to-reach regions.

Limitations in Using Simulators

Limitations and "pitfalls." For all their power, simulators are a tool, not a magic pill. Their effectiveness directly depends on understanding and compensating for their inherent limitations. Ignoring these factors can lead to the formation of false confidence and the transfer of dangerous errors into reality.

Psychological difference. The absence of a "cost of error." The most serious and difficult-to-eliminate drawback is the difference in mental load. The UAV operator develops an illusion of safety. The subconscious knowledge that the consequences of a virtual crash are merely a program restart inevitably reduces the level of concentration, responsibility, and seriousness of approach. The operator may be more inclined to take thoughtless risks.

With such a training system, a deficit in "stress immunity" inevitably arises. It is difficult to recreate in a simulator the specific stress that arises when controlling expensive equipment in complex conditions, when reputation, project budget, or people's safety are at stake. A simulator trains cognitive skills but, to a limited extent, psychological resilience. True "cold-blooded" calculation in a critical situation is forged only in real flights.

Technical limitations of realism. There is a significant gap between the model and reality. Even the most advanced simulator model is a strong simplification of the original. It is impossible to recreate the real physics of complex environments in a simulator. The behavior of a drone in an area of strong turbulence (behind a building, in a mountain gorge), the "ground effect" during landing, interaction with an inhomogeneous magnetic field – all of this is modeled with varying degrees of approximation, but never absolutely accurately. Real airflow is chaotic and unpredictable.

The operator's "feel" for the aircraft is disrupted due to the absence of key sensory signals: vibration of the controller in hands during strong wind, the real noise of motors changing depending on load and distance, physical effort to hold the aircraft visually against wind hitting the face. In VR, there is no need to turn your head and peer into the sky to find a lost dot – the drone is always in the camera's field of view.

Limitation of tactile and environmental factors. The operator does not practice "ground" work. A simulator prepares for flight, but not for a flight day. The pre-flight preparation (Pre-flight) stage is omitted: skills of visual inspection of the body and propellers for cracks, checking latches, correct installation and balancing of batteries, connecting cables, compass calibration on-site, antenna setup for long-range flights are not practiced.

The cadet does not learn to act in field conditions when fingers freeze on the controller, the sun blinds the screen, it suddenly starts to drizzle, and there is mud or a steep slope underfoot. Logistics, equipment, adaptation to the external environment – an integral part of the profession that can only be mastered in practice.

Risk of forming and reinforcing bad habits. Paradoxically, a safe environment can cultivate dangerous behavior. Deception of muscle memory occurs when, understanding that the laws of physics are "softer," a cadet may get used to sharp, suboptimal stick movements or delayed reactions, which pass in the simulator but will lead to a flip in reality. Distorted risk assessment leads to the temptation to try extreme and obviously crash-inducing maneuvers in the simulator (e.g., flying under an extremely low branch or at maximum speed near an obstacle). If this happens uncontrolled, a distorted sense of the aircraft's capabilities may form, threatening fatal consequences in reality. Neglect of procedures is also unacceptable. In a simulator, one can "forget" to plan a route, not check restricted zones, and take off immediately. Such a habit, transferred to reality, is fraught with legal violations and accidents.

Undoubtedly, these limitations are not a verdict on simulators but a technical specification for the methodologist. They clearly outline the boundaries of virtual training application. A simulator is invaluable for practicing algorithms, coordination, and knowledge, but it cannot fully replace the integrative experience, sensory feedback, and psychological resilience provided by real flights.

Therefore, effective training is not a choice of "either/or," but wise synergy. A simulator is used to develop basic skills and practice critical scenarios, while real flights are for polishing them in an unpredictable environment, forming professional habits, and stress resistance. Only such a combined approach prepares not just a "joystick handler," but a comprehensively trained and responsible specialist.

Additional disadvantages of such training include: lack of full immersion, as a screen in front of the eyes does not develop the skill of visual piloting – the ability to keep a real, often small, drone in the field of view, orienting by its position in the sky; limited field of view, where on a monitor the operator only sees what the drone's camera or a static external camera "sees," peripheral vision and the need to turn the head to search for the aircraft are not engaged; simplified environmental physics, due to which one cannot fully feel the effects of micro gusts of wind near the ground, turbulence behind buildings, or the influence of updrafts.

A classic PC simulator is an ideal and mandatory first step in systematic training. It is the "flight school" where basic skills and reflexes are established. It is maximally effective for saving funds and time at the initial stage, as well as for regularly maintaining skills for actions in emergencies. However, to achieve full professionalism, it must be supplemented with VR training (for practicing FPV and spatial orientation) and, unquestionably, regular real flights to integrate all acquired skills in conditions of an unpredictable external environment.

The key conclusion from the analysis of capabilities and limitations is unequivocal: a simulator is not a replacement for real flights, but their most powerful and necessary complement. The instructor's task is to intelligently integrate virtual training into the curriculum, creating a synergistic effect.

The most effective approach is a spiral learning methodology, where each cycle combines theory, simulation, and practice, constantly increasing complexity. This approach turns a simulator from a toy into a systemic tool for managing knowledge and skills. It ensures safety, standardization, depth of critical scenario practice, and, ultimately, significantly reduces risks and costs in training highly qualified UAV operators ready for any challenges of the real world.

Conclusion and Future Outlook

The conducted analysis unequivocally confirms that simulators and VR technologies have made a revolutionary breakthrough in UAV operator training, overcoming the key limitations of the traditional "field" methodology. They have created a unique environment–a virtual training ground–that provides absolute safety, cost-effectiveness, complete repeatability of conditions, and unlimited access to any, including critical, scenarios. This allows for the formation and automation of basic motor skills, cognitive decision-making algorithms, and sequences of actions in emergency situations, which form the foundation of professional mastery.

However, as the research has shown, a simulator is not a panacea nor a direct substitute for real-world experience. Its effectiveness is limited by a complex of factors: the psychological difference in risk perception, technical simplifications of the physical model, a deficit of sensory and tactile feedback, and the risk of forming suboptimal skills when used without proper oversight. The virtual environment cannot fully develop an operator's "intuitive feel," stress resilience under conditions of real responsibility, and skills for working in an unpredictable, complex environment that includes pre-flight preparation, logistics, and external interference.

Thus, the central conclusion of this work is the thesis of a synergistic (hybrid) training model. Maximum effectiveness is achieved not by choosing between simulator and practice, but by their systematic combination. The proposed spiral methodology, which integrates cycles of theory, virtual training, and field flights with a gradual increase in task complexity, provides a scientifically grounded framework for constructing modern training programs. In this model, the simulator serves

as an indispensable tool for the safe development, practice, and maintenance of key competencies, while real flights are used for their integration, refinement, and psychological hardening.

Future development prospects lie in the creation of hybrid training systems where elements of augmented reality (AR) will overlay virtual prompts and scenarios onto real flight, and haptic feedback systems will transmit physical sensations to the operator. Investments in such simulation technologies should be viewed not as expenses, but as strategic savings from avoided accidents and equipment damage, and, more importantly, as insurance against human errors, the cost of which in the sky is immeasurable. The virtual training ground has firmly established its place as an essential and most powerful stage on the path to forming a comprehensively competent, responsible, and reliable specialist for the real world.

References / Библиографический список

1. Постников, А. А. Противоречия в программе среднего профессионального образования «Эксплуатация беспилотных авиационных систем» / А. А. Постников, С. В. Степанов, С. В. Молдаков // Научный резерв. – 2023. – № 2(22). – С. 59-64. – EDN WPDKNJ.

2. Куприянов, Г. В. Индивидуальная траектория подготовки оператора беспилотных летательных аппаратов / Г. В. Куприянов, С. С. Штурманов, Е. И. Плотникова // Научный резерв. – 2024. – № 2(26). – С. 53-59. – EDN LKWXVV.

3. Вдовин, А. В. Совершенствование технологий личностного развития обучающихся в образовательных организациях Министерства обороны Российской Федерации: от теории к практике / А. В. Вдовин, К. К. Костин // Вестник Академии военных наук. – 2023. – № 2(83). – С. 130-140. – EDN KNIHNT.

4. Очиров, Н. Б. Инновационные подходы в обучении курсантов высших военных учебных заведений / Н. Б. Очиров, З. В. Габисов // Научный резерв. – 2024. – № 4(28). – С. 77-82. – EDN KFSGGW.

5. Филиппов, Д. А. Подготовка операторов беспилотных летательных аппаратов в вооруженных силах США / Д. А. Филиппов // Научный резерв. – 2025. – № 3(31). – С. 62-68. – EDN LZWXTK.

6. Лагутина, Е. И. Способы повышения надежности радиолиний связи с беспилотными летательными аппаратами / Е. И. Лагутина, Д. Н. Стрелков // Научный резерв. – 2022. – № 3(19). – С. 32-40. – EDN QUNOPM.

7. Рамазанов, А. Н. Искусственный интеллект как инструмент интенсификации подготовки операторов БПЛА / А. Н. Рамазанов, В. Б. Титов, Л. А. Харламов // Военная мысль. – 2025. – № 11. – С. 109-117. – EDN PXQWAC.

УДК-374.1; ГРНТИ-14.27

АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ КИНЕМАТОГРАФ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Т.Н. Макарова

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина,
Россия, Рязань,mackarova.tom@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена обоснованию использования англоязычного художественного кинематографа как эффективного средства формирования межкультурной компетенции у будущих педагогов. Автор анализирует роль данной компетенции в профессиональной подготовке в контексте требований ФГОС ВО (УК-4, УК-5). Раскрываются методические возможности работы с аутентичными фильмами в вузе, способствующие не только развитию языковых навыков, но и погружению в социокультурный контекст, развитию критического мышления и рефлексии. Особое внимание уделяется интеграции кинопедагогики в цифровую образовательную среду. Делается вывод о высоком педагогическом потенциале кино как ресурса для подготовки учителей к работе в поликультурном пространстве.

Ключевые слова: кинопедагогика, будущие учителя, межкультурная компетенция, англоязычный кинематограф.

ENGLISH-LANGUAGE CINEMATOGRAPHY AS A MEAN OF FORMATION THE INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

T.N. Makarova
Ryazan State University named for S. A. Yesenin,
Russia, Ryazan, mackarova.tom@yandex.ru

Abstract. The article discusses the importance of using English-language artistic films as an effective means of forming intercultural competence of future teachers. The author analyses the role of this competence in professional training in the context of the requirements of the Federal State Educational Standard for Higher Education (UC-4, UC-5).
The article presents the methodological possibilities of working with authentic films at the university, contributing not only to the development of language skills, but also to immersion in the socio-cultural context, the development of critical thinking and reflection. Special attention is paid to the integration of film pedagogy into the digital educational environment. The conclusion is made about the high pedagogical potential of cinema as a resource for preparing teachers to work in polycultural environment.
Keywords: cinema pedagogy, future teachers, international competence, English-language cinema.

Сегодня в условиях глобализации и непрерывного расширения межкультурных контактов особую значимость приобретает подготовка будущих педагогов, способных эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие. Целью современного иноязычного образования является не просто формирование языковой компетенции, но и развитие многогранной межкультурной компетенции, которая включает в себя знание культуры страны изучаемого языка, умение интерпретировать культурные различия и выстраивать диалог с представителями иной лингвокультуры.

Необходимость формирования указанных компетенций находит отражение в Федеральном государственном стандарте высшего образования, в частности в универсальных компетенциях УК-4 и УК-5 [9], направленных на развитие навыков коммуникации и межкультурного взаимодействия. В этой связи актуализируется вопрос поиска эффективных средств обучения, способных обеспечить погружение обучающихся в аутентичную языковую и культурную среду.

Одним из таких средств является англоязычный художественный кинематограф, обладающий значительным обучающим, развивающим и воспитательным потенциалом. Работа с подобным материалом позволяет не только расширять лексический запас и развивать навыки аудирования, но и осваивать культурно-маркированную лексику, лингвокультурные реалии и модели межкультурного поведения [2, с. 352].

Целью настоящей статьи является обоснование возможностей англоязычного художественного кинематографа как средства формирования межкультурной коммуникативной компетенции будущих педагогов в образовательной среде вуза. Для достижения этой цели поставлены следующие **задачи**:

1) определить роль межкультурной компетенции в системе профессиональной подготовки будущих учителей;

2) описать методические возможности работы с фильмами в вузе;

3) рассмотреть кинематограф с точки зрения цифровых образовательных ресурсов.

В качестве **методов исследования** выступили *теоретические методы*: анализ, систематизация и обобщение научных публикаций по проблеме межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков. В качестве *эмпирических методов* было использовано педагогическое наблюдение за работой студентов в период педагогической практики, анализ результатов деятельности студентов.

Обзор литературы

Проблему формирования межкультурной компетенции будущих педагогов в условиях современной образовательной среды активно исследуют как отечественные, так и зарубеж-

ные учёные. В условиях глобализации, цифровой трансформации образования и усиления поликультурности образовательного пространства данная компетенция рассматривается как обязательный компонент профессиональной подготовки педагога.

В коллективной монографии «Актуальные вопросы подготовки специалистов в современных условиях» под редакцией И. А. Мурога, А. Ф. Марукова, Л. П. Костиковой и др. подчеркивается, что современный педагог – это не только носитель предметных знаний, но и медиатор межкультурного взаимодействия. Отсюда возникает необходимость формирования не только универсальных, но и метапредметных компетенций, которые обеспечивают готовность будущих специалистов к профессиональной деятельности в условиях культурного разнообразия.

Л. П. Костикова раскрывает в своей работе теоретические основы межкультурной коммуникации в поликультурной образовательной среде. Исследователь интерпретирует межкультурную компетенцию как сложное интегративное образование, включающее когнитивный, ценностно-мотивационный и поведенческий компоненты. По мнению учёного, образовательная среда вуза предоставляет возможности для использования аутентичных культурных материалов с целью формирования данной компетенции.

На примере анализа фильма «Зелёная книга» И. Н. Зиновьева и С. Ю. Степанова демонстрируют возможности кино как средства осмысления культурных конфликтов, ценностей и моделей поведения. Авторы подчеркивают, что аналитическая работа с кинодискурсом способствует развитию у студентов рефлексии и способности к интерпретации межкультурных ситуаций.

Идеи использования аутентичного аудиовизуального материала находят подтверждение и в классических работах, посвящённых самостоятельному изучению языков. Так, знаменитая венгерская переводчица, полиглот, писательница К. Ломб подчеркивает важность сочетания слухового и зрительного каналов восприятия, что способствует более эффективному усвоению языкового материала и более глубокому пониманию коммуникативных ситуаций.

В условиях цифровизации образования особую значимость приобретает интеграция кинопедагогики в цифровую образовательную среду. Ж. Мэн рассматривает цифровые ресурсы как средство повышения мотивации и автономности обучения иностранному языку, одновременно с тем подчеркивая их потенциал в развитии коммуникативных и межкультурных навыков обучающихся. Аналогичную позицию занимают В. А. Фулин, Д. С. Иванова и Л. П. Костикова, отмечая, что одним из важных показателей профессиональной компетенции будущего педагога является его готовность к использованию цифровых технологий.

Эффективность использования художественного кино в формировании межкультурной компетенции также подтверждают и зарубежные исследования. Так, по мнению Э. Л. Бьорка и Дж. Эшенбаха фильм – это инструмент межкультурного диалога, способствующий развитию эмпатии и культурной чувствительности обучающихся. Исследование Д. Юэ показывает, что уровень межкультурной коммуникативной компетенции студентов заметно повышается благодаря систематическому использованию англоязычных фильмов на уроках иностранного языка.

Таким образом, анализ научных источников свидетельствует о высокой степени разработанности проблемы межкультурной компетенции и использовании англоязычного кинематографа в образовательном процессе. Вместе с тем остаётся не до конца изученным вопрос о методическом потенциале художественного кино как инструмента подготовки педагогов в условиях цифровой образовательной среды, что и определяет актуальность настоящего исследования.

Межкультурная компетенция в системе профессиональной подготовки будущих учителей

В современном педагогическом дискурсе межкультурная компетенция рассматривается как неотъемлемый компонент профессионального профиля будущего учителя. В рамках компетентностной парадигмы высшего образования подготовка учителя иностранного языка нацелена не только на овладение языковыми средствами, но и на формирование готовности к межкультурному взаимодействию в разнообразных социокультурных контекстах: специалисты выполняют функцию медиатора между культурами, осуществляя подготовку обучающихся к межкультурному иноязычному общению [1, с. 61].

С методологической точки зрения межкультурная компетенция интерпретируется как сложный процесс, включающий формирование компетенций межкультурного взаимодействия [5, с. 21], который предполагает «возможности формирования метапредметных, универсальных компетенций предоставляют неограниченные перспективы использования иностранного языка в различных сферах деятельности». В данном контексте особую значимость приобретает использование аутентичного культурного материала. Англоязычное кинематографическое искусство отражает социальные нормы, ценности, коммуникативное поведение и историческую память, что делает его действенным инструментом развития межкультурной восприимчивости у будущих учителей [10, с. 2].

Англоязычные фильмы как педагогический инструмент в высшей школе

В рамках современной методики обучения иностранным языкам аутентичные аудиовизуальные материалы рассматриваются как эффективный образовательный ресурс, благодаря которому происходит погружение в естественную языковую среду и приобщение к культуре страны изучаемого языка. Так, по мнению Ф. В. Макаричева, аудиовизуальные материалы не просто обогащают лексический запас и обучают аудированию, но и знакомят с особенностями культуры той или иной страны в определенный исторический период, а также учат умению «видеть различное и общее в культурах разных стран и строить диалог с представителями иной культуры» [6, с. 71].

Благодаря интеграции англоязычных художественных фильмов в образовательную среду вуза становится возможным создавать условия, приближенные к естественному языковому погружению, что особенно значимо в неязыковом окружении. В этой связи кино может рассматриваться как средство компенсации ограниченных возможностей непосредственного межкультурного контакта в учебном процессе [11, с. 198].

Преимущества использования аудиовизуальных средств в обучении иностранному языку

Одним из наиболее очевидных преимуществ использования англоязычных фильмов является расширение словарного запаса. Благодаря тому, что в кинофильмах зачастую демонстрируются ситуации из реальной жизни, студенты знакомятся с разговорным языком, который часто отсутствует в традиционных учебниках.

Аудивизуальные средства также способствуют развитию понимания речи на слух. Этому способствует не только аутентичная речь, различные акценты, темп и интонационные модели, но и визуальный компонент: «часто дается лицо крупным планом, благодаря чему мы не только слышим звук, но и можем «прочесть» его по мимике, по движению губ» [4, с. 106].

Дополнительно стоит отметить, что в рамках работы с художественным кинодискурсом происходит расширение объема фоновых знаний студентов. Посредством анализ коммуникативных ролей, условий, вербальных и невербальных средств, прагматических намерений

у будущих педагогов развивается способность проектировать коммуникативные задания и моделировать межкультурное взаимодействие [3, с. 379].

Кинематограф в контексте цифровых образовательных ресурсов

Интеграция англоязычного кинематографа в университетскую образовательную среду соответствует общей тенденции цифровизации высшего образования. Цифровые образовательные ресурсы повышают мотивацию студентов и поддерживают развитие самостоятельного и рефлексивного обучения [7, с. 208]. «Формирование готовности педагога к эффективному использованию современных цифровых технологий в профессиональной деятельности, – справедливо подчеркивают В. А. Фулин, Д. С. Иванова, Л. П. Костикова, – становится одной из ключевых задач современного этапа развития системы образования, что определяет актуальность данного исследования» [8, с. 246].

Сегодня представляется возможным сочетать кинопедагогику с цифровыми инструментами: устраивать онлайн-просмотр, размещать задания на учебных платформах, обсуждать просмотренные картины в чатах или на форумах. Такая интеграция позволяет студентам включаться в рефлексивную деятельность, взаимное оценивание и совместный анализ, тем самым укрепляя как коммуникативные, так и межкультурные компетенции.

Заключение

Проведенное исследование подтверждает ключевую роль межкультурной компетенции как неотъемлемого компонента профессиональной подготовки современного педагога. В условиях глобализации и усиления поликультурности образовательной среды владение данной компетенцией перестает быть факультативным навыком и становится базовым требованием, отраженным в федеральных образовательных стандартах (УК-4, УК-5).

Анализ теоретических источников и методических подходов позволяет сделать вывод, что англоязычный художественный кинематограф является высокоэффективным и полифункциональным средством для формирования этой компетенции в вузовской аудитории. Его потенциал обусловлен рядом факторов.

Англоязычные художественные фильмы предоставляют целостный культурный текст, в котором язык, социальные нормы, ценности, невербальная коммуникация и исторический контекст представлены в неразрывном единстве. Это создает эффект «виртуального погружения» и компенсирует дефицит непосредственного межкультурного опыта.

Работа с англоязычным кинодискурсом позволяет одновременно решать ряд педагогических задач: от расширения лексического запаса и совершенствования аудитивных навыков до развития критического мышления, культурной рефлексии и способности к диалогу. Это обеспечивает интеграцию лингвистического, социокультурного и аксиологического компонентов обучения.

Кинематограф органично встраивается в современную цифровую образовательную среду, поддерживая интерактивные и рефлексивные форматы работы (онлайн-обсуждения, совместные проекты, создание цифровых контентов), что повышает мотивацию и вовлеченность студентов.

Таким образом, системное и методически обоснованное включение англоязычных художественных фильмов в учебный процесс вуза способствует не только достижению предметных результатов, но и формированию у будущего педагога профессиональной позиции культурного медиатора. Студент учится не только декодировать иноязычный культурный код, но и приобретает практический инструментарий для проектирования аналогичного учебного опыта для своих будущих учеников.

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке конкретных методических моделей и технологических карт работы с кинематографом для разных этапов педаго-

гической подготовки, а также в оценке долгосрочного эффекта такого обучения на реальную профессиональную деятельность выпускников в поликультурных школьных коллективах.

Работа выполнена под научным руководством доктора педагогических наук, профессора Л. П. Костиковой (e-mail: kost@post.rzn.ru).

Библиографический список

1. Актуальные вопросы подготовки специалистов в современных условиях / И. А. Мурог, А. Ф. Маруков, Л. П. Костикова [и др.]. – Рязань : Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2023. – 183 с. – ISBN 978-5-907635-17-3. – EDN BYVNJT.

2. Дубровская, Е.В. Изучение английского языка с помощью фильмов и сериалов: преимущества и приемы / Е.В. Дубровская, П.А. Духовник // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19–20 марта 2024 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Н. А. Куркович (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2024. – С. 352-356.

3. Зиновьева, И. Н. Художественный кинодискурс на занятиях по теории и практике межкультурной коммуникации (на примере кинофильма «Зеленая книга») / И. Н. Зиновьева, С. Ю. Степанова // Преподаватель XXI век. – 2025. – № 2-2. – С. 376-385. – DOI 10.31862/2073-9613-2025-2-376-385. – EDN TTZBMM.

4. Как я изучаю языки. Заметки полиглота / Като Ломб ; пер. с венг. [Александра Науменко]. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 240 с. ISBN 978-5-00100-247-5.

5. Костикова Л. П. Межкультурная коммуникация в поликультурной образовательной среде вуза // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2020. №. 2. С. 17-22. DOI: https://doi.org/10.12737/2587-9103-2020-17-22 (дата обращения: 18.01.2026).

6. Макаричев, Ф. В. Обучающий, развивающий и воспитательный потенциал использования аутентичного художественного фильма в процессе обучения иностранному языку / Ф. В. Макаричев // Педагогика и просвещение. – 2021. – № 4. – С. 69-79. – DOI 10.7256/2454-0676.2021.4.35149. – EDN AHWWHZ.

7. Мэн, Ж. Интеграция цифровых ресурсов в методику интерактивного иноязычного обучения / Ж. Мэн // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 202-210. – EDN JLSTDL.

8. Фулин, В. А. Ключевые направления подготовки будущих педагогов в контексте цифровой трансформации образования / В. А. Фулин, Д. С. Иванова, Л. П. Костикова // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2025. – № 8. – С. 244-257. – DOI 10.24412/2304-120X-2025-11162. – EDN SQHKDE.

9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 г. № 125 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 23.01.2026).

10. Björk, E. L., & Eschenbach, J. (2014). Reel Life Film as a tool for intercultural dialogue in the classroom and beyond. Journal of Intercultural Communication, 14(3), 1-13. https://doi.org/10.36923/jicc.v14i3.680.

11. Yue J (2019) Use of foreign films in cultivating intercultural communicative competence in elt – a case study. Theory Pract Lang Stud 9(2):198–203. https://doi.org/10.17507/tpls.0902.09.

УДК 378; ГРНТИ 14.35

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ИСТОРИЧЕСКИЕ РОЛЕВЫЕ СИМУЛЯЦИИ

Е.Е. Машьянова

Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова, Российская Федерация, Рязань, elizaveta.mashianova@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена применению инновационной методики геймификации в преподавании латинского языка студентам медицинских вузов. Рассматривается потенциал исторических ролевых симуляций для преодоления абстрактности изучения «мертвого» языка и превращения его в инструмент живого профессионально-ориентированного взаимодействия. Описывается методология разработки и проведения игровых занятий, интегрирующих освоение анатомической, клинической и фармацевтической терминологии. Представлены конкретные примеры заданий, направленные на отработку грамматики, лексики и оформления документов. Делается вывод о том, что данный подход не только повышает мотивацию

и улучшает запоминание сложной терминологии, но и способствует развитию soft skills, формированию профессиональной идентичности будущего врача через погружение в контекст исторической профессиональной коммуникации.
Ключевые слова: геймификация, латинский язык, медицинская терминология, историческая ролевая симуляция, интерактивные методы обучения.

GAMIFICATION IN LATIN LANGUAGE TEACHING THROUGH HISTORICAL ROLE SIMULATIONS

E.E. Mashianova
Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov,
Russia, Ryazan, elizaveta.mashianova@yandex.ru

Abstract. The article focuses on the application of the innovative methodology of gamification in teaching Latin to medical university students. It examines the potential of historical role-playing simulations to overcome the abstract nature of studying a "dead" language and transform it into a tool for live, professionally-oriented interaction. The methodology for developing and conducting game-based classes that integrate the acquisition of anatomical, clinical, and pharmaceutical terminology is described. Specific examples of tasks aimed at practicing grammar, vocabulary, and document formatting are presented. The conclusion is drawn that this approach not only increases motivation and improves the memorization of complex terminology but also contributes to the development of soft skills and the formation of the professional identity of future physicians through immersion in the context of historical professional communication.
Keywords: gamification, Latin language, medical terminology, historical role-playing simulation, interactive teaching methods.

Введение

Образование не стоит на месте, ученые находят более действенные и гуманные способы познания. Обучение давно перестало быть чем-то нудным и монотонным, тем более мы не говорим о нём, как о чем-то насильственном. Основная тенденция – это “educational fun”, то есть «образовательное веселье», что обозначает организацию образования таким образом, чтобы увлечь обучающихся различными развлекательными активностями, плотно интегрированными в образовательный процесс [3]. Важно отметить, что при формировании профессиональной идентичности студента в вузе очень важно не только дать знания и навыки, но и сформировать правильное отношение будущего специалиста. Коммуникативная среда играет ключевую роль в формировании профессиональной идентичности будущего специалиста, поскольку в условиях глобализации важным становится позитивный образ профессии [2]. Игры являются одним из таких приемов, которые направлены на то, чтобы разнообразить познавательный процесс и стимулировать личностное развитие.

Цель статьи – обосновать теоретическую и практическую значимость применения исторических ролевых симуляций с элементами геймификации в преподавании латинского языка студентам медицинских вузов и продемонстрировать их эффективность для формирования профессионально значимых компетенций.

Задачи статьи:

1) проанализировать теоретические основы геймификации в образовательном процессе и определить потенциал исторических ролевых симуляций для преодоления абстрактности изучения латинского языка;
2) разработать и описать методику проведения игровых занятий на основе исторических симуляций, интегрирующих освоение анатомической, клинической и фармацевтической терминологии;
3) представить конкретные примеры игровых заданий и механик (напр., «Собери скелет», «Заклинание врачей», написание рецепта) с детализацией их целей, правил и критериев оценки.

Методы и материалы

Для реализации поставленных цели и задач в статье применялся комплекс взаимодополняющих методов исследования.

Теоретические методы включали анализ и синтез научной литературы по проблематике геймификации в образовании, активных методов обучения, методике преподавания латинского языка и профессиональной педагогике. Это позволило сформировать теоретико-методологическую базу исследования. *Контекстуальный и сравнительный анализ* существующих подходов к преподаванию латинского языка в медицинских вузах позволил выявить их традиционные ограничения и потенциал для инноваций. *Метод педагогического моделирования* обеспечил разработку модели проведения занятия в формате исторической ролевой симуляции (на примере «команды врачей Древнего Рима»), включающая целеполагание, сценарий, ролевую структуру, систему заданий и критерии оценки.

Эмпирические методы были представлены методом описания, который применялся для детального описания процедуры проведения разработанных игровых активностей, конкретные примеры заданий («Собери скелет», «Заклинание врачей», написание рецепта), их связь с разделами курса.

Результаты

Геймификация как обучающий приём имеет множество позитивных аспектов. Учебный процесс становится увлекательнее, ошибки в игре воспринимаются не как поражение, а как часть процесса игры. Игровые повторения, ассоциации и соревновательные элементы способствуют лучшему закреплению материала, что особенно полезно при изучении языков и терминологии. Кроме этого, командные игры тренируют умение распределять роли, договариваться, выстраивать коммуникацию, а это непосредственно влияет на развитие «soft skills» или, так называемых, «гибких навыков» [5]. В добавок ко всему, позитивные эмоции усиливают запоминание и ассоциируют обучение с удовольствием, а не с рутиной.

Говоря о геймификации, мы имеем в виду, в первую очередь термин, введенный основателем данного направления и профессора Браунского университета – Ричарда Д. Дьюка. По его мнению, геймификация – это "сознательное стремление воспроизвести основные характеристики системы, где симуляция позволяет также визуализировать и редактировать модель" или, другими словами, имитация существующих ситуаций, либо создание искусственной ситуации с целью примерить на себя соответствующие роли [4]. Такие игровые симуляции требуют четкого плана, продуманных правил и, в некоторых случаях, модерации со стороны.

Рассмотрим особенности организации игровой симуляции во время обучения латинскому языку. Наш практический опыт базируется на студентах медицинского вуза и соответственно на латинской медицинской терминологии. Так как это не лингвистическая специальность, у нас нет необходимости выхода в речь и нет практического смысла устаивать игровую симуляцию исключительно на латинском языке. Рабочие языки такой активности русский и латинский.

В данной ситуации, геймифицированная ситуация представляет собой не абстрактные игры, а, например, имитация заседания римского сената, где студенты обязаны использовать латинские термины. В рамках медицинских вузов можно устраивать имитацию медицинского консилиума. В зависимости от темы есть возможность разыгрывать различные ситуации и с различными вспомогательными материалами. Как пример, возьмем анатомическую терминологию и составим план-конспект игровой активности, предназначенный для организации занятия в первом семестре первого курса.

Студенты становятся «командой врачей древнего Рима». Их задача – провести диагностику и «спасти пациента» (виртуального или условного). Для этого нужно правильно называть и сопоставлять латинские термины анатомии с органами/структурами. Предполагаемые роли могу быть следующими, «Главный врач» (распределяет работу по команде, принимает окончательное решение, сверяет ответы других участников), «Хирурги» (отвечают за определённые системы организма, кто-то за костную, кто-то за мышечную и так далее), «Ассистенты» (помогают находить соответствия, подсказывают термины). Роли распределяются между участниками одной команды.

В такую игровую активность можно включить разнообразные разделы курса «латинский язык медицинской терминологии». Если это раздел анатомия, то игра сосредотачивается на соответсвующей терминологии, т.е. описании костей и органов, отработке грамматики в этом разделе. Клиническая терминология – описание симптомов и постановка диагноза (доступного для студентов первого курса). При освоении фармацевтической терминологии можно разделить игру на несколько этапов. Например: этап первый – лекарственные растения, второй – наименования лекарственных препаратов, третий и последний этап – написание рецепта. В первом этапе требуется отпределить, какое лекарственное растение изображено на рисунке, и дать его латинское название. Выбрать необходимое для дальшейшей игры растение. На втором этапе от студентов требуется из списка тривиальных наиминований лекарств найти лишнее (на этом этапе они отрабатывают знание частотных отрезков). На последнем этапе студентам требуется написать рецепт в полной и краткой форме с использованием лекарственных растений, которые они выбрали, и с названиями препаратов, которые оказались лишними на предыдущем этапе. Пример конечного результата:

Recipe: Herbae Hyperici 20, 0 (*травы зверобоя*)
Foliorum Salviae (*листьев шалфея*)
Foliorum Menthae piperitae 10,0 (*листьев мяты перечной*)
Misce. Da. Signa

Или другой вариант

Rp: Amidopyrini (*амидопирина*)
Phenacetini aa 0,25 (*фенацетина в равных дозах 0,25*)
D. t. d. N 12 in tab.
S.:

Языковые задачи в такой ситуативной симуляции должны отвечать возможностям студентов. Текущая лексика курса позволит ставить диагноз в латинской форме (Пример – *Diagnōsis: febris acūta – диагноз: острая лихорадка*), если задания будут отвечать уровню сложности обучающихся. Игровая механика может варьироваться исходя из текущих требований. Наиболее универсальная для данной тематики это – очки за точность терминологии, бонусы за правильное склонение, штрафы за грамматические ошибки. Возвращаясь к примерам с рецептами выше, хочется подчеркнуть, что некоторые задания требуют не только орфографическую правильность написания, но и правильность оформления. В таком случае, можно оценивать в 1 балл каждую правильно написанную строчку рецепта.

Игровые задания могут быть разнообразными. Разберем ещё некоторые варианты. Собери скелет: даётся «разобранное» изображение скелета с подписями на русском. Задача – собрать его, подписав всё на латыни. Каждый отвечает за свою систему организма, но работают вместе, учитывается общий результат группы. Ещё одно из заданий – заклинание врачей. В этой активности необходимо придумать «магическую формулу» (фразу на латыни с помощью опорных дополнительных слов), в которую правильно встроены 5–7 анатомических терминов. Например:

«Ventriculus, intestinum, lien, ren, vesica fellea, pancreas et glandula thyreoidea – purificate et regenerate!» (Желудок, кишечник, селезёнка, почка, желчный пузырь, поджелудочная железа и щитовидная железа – очистите и возродите!).

Нюанс использования именно этих анатомических терминов связан с механизмами, если говорить просто, то очищения и переработки. Сюда уж точно не подойдут такие термины как: голова, шея или бедренная кость. На это и направлено отработка конкретных анатомических терминов.

В перспективе дальнейшее развитие данного направления может идти по нескольким траекториям: интеграция цифровых инструментов (виртуальные миры, чат-боты на латыни, гибридные онлайн-оффлайн кампании), создание готовых модульных наборов сценариев для разных уровней владения языком, а также проведение масштабных эмпирических исследований эффективности метода в сравнении с традиционными подходами.

Плюсы внедрения геймификации в образовательный процесс очевидны. Использование активных и интерактивных технологий обучения иностранному языку в медицинском вузе способствует формированию профессиональной идентичности студентов, поскольку развивает иноязычную коммуникативную компетенцию и создает условия для осмысления ими собственного профессионального «Я» и карьерной самореализации [4].

Исторические ролевые симуляции с элементами геймификации не просто «развлекают» на уроках латыни – они радикально меняют саму природу учебного процесса, возвращая латинскому языку его изначальную функцию инструмента живого интеллектуального и социального взаимодействия. Квестовые и сюжетно-ролевые формы позволяют активизировать познавательную деятельность студентов за счёт проблемных заданий, командной работы и соревновательных элементов. Воссоздание истории болезни исторических персонажей или функционирования организма как системы обеспечивает междисциплинарную интеграцию латинского языка, анатомии и истории медицины.

Заключение

Таким образом, внедрение исторических ролевых симуляций, основанных на принципах геймификации, представляет собой эффективную и перспективную стратегию модернизации преподавания латинского языка в медицинском образовании. Этот метод выходит далеко за рамки простого развлечения, трансформируя сам процесс обучения. Он возвращает латинскому языку его первоначальную коммуникативную функцию, помещая студентов в смоделированные, но исторически и профессионально релевантные ситуации.

Практическая реализация метода, будь то «спасение пациента» командой врачей Древнего Рима, или составление рецепта с использованием латинской фармацевтической лексики, позволяет достичь нескольких ключевых целей. Во-первых, значительно повышается вовлеченность и мотивация студентов, а сложная терминология усваивается через ассоциации и позитивные эмоции. Во-вторых, происходит глубокая междисциплинарная интеграция: латынь естественным образом связывается с анатомией, историей медицины и будущей клинической практикой. В-третьих, развиваются критически важные «гибкие навыки» (soft skills): командная работа, распределение ролей, коммуникация и клиническое мышление.

Перспективы развития данного направления связаны с интеграцией цифровых инструментов (VR, чат-боты), созданием модульных библиотек сценариев и проведением масштабных исследований для объективной оценки эффективности метода. В итоге, геймификация через исторические симуляции не только облегчает преодоление трудностей в изучении специальной лексики, но и вносит вклад в формирование целостного профессионального «Я» будущего врача, для которого латынь становится не просто

академическим предметом, а живым языком профессиональной традиции и точного мышления.

Библиографический список

1. Актуальные вопросы профессиональной языковой подготовки студентов неязыкового вуза / Л. П. Костикова, А. В. Ельцов, Л. Ф. Ельцова [и др.]. Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2021. с. 57-59 ISBN 978-5-88045-485-3. EDN IJUHPV.
2. Илюшина А. В. Формирование профессиональной идентичности на занятиях по иностранному языку: опрос студентов медицинского вуза // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2021. №3 (34). Pp. 239-248
3. Тихонович Т. И. "Симуляция и геймификация в современном образовательном пространстве в системе преподавания рки" KANT, no. 1 (38), 2021, pp. 344-348.
4. Duke R D.,& Guerts J. L. F. Policy games for strategic management, Amsterdam, The Netherlands: Rozenberg Publishers - 2014,
5. Russell C. & Shepherd. Online role-play environments for higher education. British Journal of Educalional Technology. - 2014. Vol 41. №6. P. 992 -1002.

УДК 378; ГРНТИ 14.35.07

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО ВРАЧА В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

З.Ю. Кузнецов
Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова, Российская Федерация, Рязань, zakharkuznetsov@gmail.com

Аннотация. В работе рассматривается роль подготовки будущих врачей к участию в международных научных конференциях как фактора формирования профессионального мировоззрения. Важно отметить, что междисциплинарные научные исследования на стыке лингвистики, медицины и культурологии способствуют развитию научных знаний, расширению профессионального кругозора и внедрению студентов в международное научное сообщество. Нами были приведены примеры студенческих работ, демонстрирующих эффективность подхода «от языка к профессии» при подготовке к научной коммуникации на английском языке.
Ключевые слова: профессиональное мировоззрение, межкультурная научная коммуникация, международная конференция, студенческое научное сообщество, профессиональная лексика, междисциплинарные исследования.

FORMATION OF THE PROFESSIONAL WORLDVIEW OF A FUTURE DOCTOR IN THE CONDITIONS OF INTERCULTURAL SCIENTIFIC COMMUNICATION

Z.Yu. Kuznetsov
Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov, Russia, Ryazan, zakharkuznetsov@gmail.com

The summary. This paper explains the role of the preparation of future physicians for participation in international scientific conferences as a factor of shaping their professional worldview. It is important to mention, that interdisciplinary research at the intersection of linguistics, medicine, and cultural studies contributes to the development of scientific knowledge, the expansion of professional horizons, and the integration of students into the international scientific community. We provided examples of student work demonstrating the effectiveness of the "from language to profession" approach in the preparation for scientific communication in English.
Keywords: professional worldview, intercultural scientific communication, international conference, student scientific community, professional vocabulary, interdisciplinary research.

Формирование профессионального мировоззрения будущего врача в современных условиях невозможно без внедрения студента в мир профессионального научного сообщества.

Под профессиональным мировоззрением мы понимаем не просто совокупность медицинских знаний, а целостную систему взглядов, определяющую отношение специалиста к профессии, пациенту и собственной роли в системе здравоохранения. Одним из наиболее эффективных способов такого внедрения является подготовка к участию в международных научных конференциях, где студент не только представляет результаты собственного исследования, но и вступает в диалог с коллегами из разных стран, осваивая нормы академического дискурса, преодолевая языковые и культурные барьеры, а также расширяя профессиональный кругозор за счет знакомства с альтернативными подходами к диагностике и лечению. Подобный опыт трансформирует отношение студента к профессии: медицина перестает восприниматься исключительно как набор клинических и технических навыков, а становится живым, динамичным полем межкультурного взаимодействия, научного поиска и гуманитарной миссии. В условиях глобализации здравоохранения, когда обмен клиническим опытом и совместные исследования выходят на первый план, именно способность к эффективной межкультурной научной коммуникации становится признаком профессиональной зрелости будущего врача.

Цель исследования выявить потенциал подготовки будущих врачей к участию в международных научных конференциях как средства формирования их профессионального мировоззрения через междисциплинарные исследования на стыке медицины, лингвистики и культурологии.

Задачи исследования включают анализ особенностей формирования профессионального мировоззрения будущего врача в условиях межкультурной научной коммуникации, выявление факторов, способствующих успешному внедрению студентов младших курсов в международное научное сообщество, описание тьюторского сопровождения при формировании исследовательской темы, ее концепции и подготовке научного текста на английском языке, а также оценку влияния педагогически выстроенной траектории «от культурного интереса к научному анализу» на становление научного видения и профессионального мировоззрения будущего врача.

Теоретической основой данного исследования выступают исследования в области межкультурной коммуникации и профессионального языкового образования, подтверждающие, что формирование профессионального мировоззрения требует связи аналитического мышления, лингвистической компетентности и осознания культурной вариативности медицинского знания. Как справедливо подчеркивают А.В. Фахрутдинова и И.Г. Кондратьева, «задачей педагогов также является активизация аналитической деятельности обучающихся одновременно с изучением языкового материала» [1, с. 166], что особенно актуально при подготовке к выступлениям на международных площадках. Как верно отмечает Л.П. Костикова, «особую значимость приобретает оказание помощи студентам со стороны преподавателей не только в овладении профессиональными знаниями, но и в осознанном выборе культурной идентичности, в развитии умений межкультурного взаимодействия» [2, с. 134]. В контексте подготовки к международным конференциям эта задача реализуется через тьюторское сопровождение: преподаватель помогает студенту не просто написать тезисы, а сформировать собственную исследовательскую позицию, осмыслить культурные различия в восприятии медицинских особенностей и уверенно представить ее в диалоге с коллегами из других стран, что и составляет суть становления профессионального мировоззрения будущего врача. О.М. Киселева указывает на культурную вариативность медицинского знания: «Медицинская документация в различных странах характеризуется различиями в классификациях заболеваний, системе аббревиатур и в диагностических критериях» [3, с. 107], подчеркивая необходимость критического осмысления профессиональных различий. Эффективность коммуникации определяется не только лексикой, но и владением паравербальными компонентами: по мнению А.В. Илюшиной и Л.М. Царевой, при обучении межкультурной коммуникации следует «обращать внимание студентов на паравербальные компоненты, в первую очередь, на интонацию, скорость и ритм речи носителей языка» [4, с. 474]. При этом,

как отмечает М.А. Сиваков, «для студентов медицинского вуза особенно актуальны различные коммуникативные задания, напрямую связанные с профессиональной деятельностью» [5, с. 101], а международная конференция как раз предоставляет такую практику. Важно также осознавать многослойность профессиональной речи: Л.Ф. Ельцова определяет, что «медицинский сленг, как вторичная система коммуникации, используется только в неофициальной ситуации носителями языка с высоким уровнем образования» [6, с. 67], что формирует у студентов понимание языковой гибкости. Вместе с тем ряд ученых выделяют трудности подготовки докладов и выступлений: около 49% студентов поверхностно обрабатывают интернет-материалы, а 51% используют нейросетевые генерации без осмысления, что приводит к механическому зачитыванию текста [7]. Эти трудности подтверждают необходимость педагогической помощи, направленной на глубокую аналитическую проработку темы как условия перехода от пассивного восприятия к субъектной позиции в научном дискурсе.

Особую педагогическую ценность представляют междисциплинарные исследования, органично сочетающие медицинскую проблематику с культурными особенностями, близкими современному студенту. Подобная связь позволяет преодолеть разрыв между изучением профессиональной лексики и ее живым применением в реальных коммуникативных ситуациях. Когда студент анализирует происхождение термина «Синдром Алисы в Стране чудес», он не просто заучивает определение и клиническую картинку синдрома, он погружается в историю внедрения художественного образа Льюиса Кэрролла в клиническую практику неврологии, который прослеживается, как метафора «уменьшения собственного тела», и как это явление трансформировалось в диагностический критерий, и одновременно осваивает соответствующую терминологию на английском языке через первоисточники от описания синдрома в работах английских психиатров до современных клинических рекомендаций. Аналогичным образом исследование «The origin of the term "Madame Bovary syndrome"» помогает студенту узнать больше о данной проблеме, анализируя эволюцию термина от литературного образа Эммы Бовари до его внедрения в англоязычную психотерапевтическую литературу как обозначения патологической склонности к романтическим иллюзиям, студент неизбежно сталкивается с различиями в интерпретации феномена в западной и отечественной науке, что формирует у него собственное отношение к культурной особенности медицинских терминов.

Не менее показательна была работа «Psychological disorders and their reflection in the creative works of contemporary musical geniuses», в ходе которой студенту предстояло не только систематизировать клинические проявления расстройств у известных музыкантов, но и интерпретировать их через продукт работы современных артистов, а именно их лирику песен, музыкальных аранжировок, публичного поведения артистов. Такой подход развивает эмпатию как профессионально значимое качество будущего врача и одновременно мотивирует к глубокому изучению англоязычных источников информации, например, биографий, интервью, медицинских заключений, опубликованных в западных СМИ. Особенно удачным примером плавного введения первокурсника в научную среду стала работа, посвященная анализу биполярного расстройства у Тайлера Джозефа, фронтмена американской группы Twenty One Pilots. Для студента, чьи интересы изначально были связаны с современной музыкой, а не с психиатрией, изучение любимой группы стало «способом входа» в мир научного анализа через знакомые культурные особенности, тексты песен, музыкальные аранжировки и визуальный образ группы. Студент постепенно пришел к освоению сложных клинических концепций. Студент провел детальный анализ текстов и музыкальной структуры альбомов, сопоставляя их с диагностическими критериями биполярного расстройства. В песне «Car Radio» были выявлены особые признаки депрессивной фазы: ощущение внутренней пустоты («I pondered my own insignificance»), гиперрефлексия, суицидальные мысли («I just have to remember not to let it go too far»), сопровождающиеся минималистичным музыкальным фоном, отражающим эмоциональное опустошение. В композициях «Morph» и «Jumpsuit» студент обнаружил признаки гипоманиакальной фазы: ускоренный темп речи,

тематическое разнообразие в рамках одного трека, эксперименты с жанрами. Все это коррелировало с клиническими описаниями когнитивной ускоренности и творческой гиперпродуктивности.

Особенно тонким наблюдением стало выявление механизма перехода между эмоциональными состояниями, о котором сам Джозеф говорит в интервью. Резкие смены тональности и настроения внутри одной композиции студент интерпретировал как метафору двойственности эффекта расстройства. Для подготовки исследования студент изучил не только медицинскую литературу, но и интервью музыканта, где тот открыто говорит о своем диагнозе и терапии, а также научные публикации о связи творчества и психопатологии. Работа над тезисами на английском языке потребовала освоения специфической терминологии от «pressured speech» до «creative hyperproductivity», что позволило студенту уверенно презентовать исследование международной аудитории. Презентация вызвала живую дискуссию, коллеги из разных стран поделились наблюдениями о схожих особенностях в творчестве других музыкантов и обсудили этические аспекты анализа ментального здоровья публичных персон. Для самого студента этот опыт стал поворотным в отношении к науке, он перешел от потребления поп-культуры к ее критическому осмыслению через знания о клинической психиатрии, перестал воспринимать депрессию и манию как абстрактные диагнозы из учебника и увидел их живое, болезненное, но и творчески продуктивное проявление в реальной человеческой судьбе. Такой подход от личного интереса к научному анализу формирует не только профессиональные знания, но и эмпатию, без которой невозможно становление врача, способного видеть за диагнозом живого человека.

Исследование «Синдром Отелло» открывает перед студентом иной уровень межкультурной рефлексии. Студент должен проанализировать, как шекспировский образ патологической ревности был трансформирован в диагностическую категорию «патологическая ревность», студент выявлял различия в ее концептуализации – от акцента на бредовом компоненте до более широкого понимания в отечественной психиатрии, включающего поведенческие аспекты личности. Этот анализ невозможен без работы с англоязычными клиническими случаями и сравнения терминологических вариаций, что естественным образом формирует готовность к диалогу с коллегами из других стран. Особый научный и педагогический интерес представляет работа «The influence of bilingualism on cognitive processes», в которой студент провел систематический анализ современных нейрокогнитивных исследований, посвященных влиянию двуязычия на функции мозга. Исследование охватило данные различных исследований в данной области, демонстрирующие усиленную активность префронтальной коры у билингвов при выполнении задач на переключение внимания и когнитивную деятельность мозга. Студент обнаружил, что владение двумя языками связано не только с улучшением функции переключения между языками в молодом возрасте, но и с отсрочкой клинических проявлений нейродегенеративных заболеваний, в среднем на 4–5 лет по сравнению с монолингвами.

Особенно значимым для будущей врачебной практики стало выявление связи между билингвизмом и повышенной когнитивной активности при принятии клинических решений. Студент пришел к выводу, что изучение английского языка в медицинском вузе это не формальное требование учебного плана, а инструмент нейрокогнитивного развития, напрямую усиливающий те функции мозга, которые особенно важны для диагностики, определения симптомов и адаптации к новым клиническим рекомендациям. Не меньшее внимание вызвало исследование особенностей дерматологической терминологии в английском и русском языках. Студент провел сравнительный анализ клинических рекомендаций, классификаций кожных заболеваний и описаний дерматологических симптомов в англоязычных и русскоязычных источниках, выявив не просто лексические, но и концептуальные различия в представлении патологий. Так, англоязычная дерматология демонстрирует выраженную тенденцию к визуально-описательной форме, где термины вроде «guttate psoriasis» (каплевидный

псориаз), «nummular eczema» (монетовидная экзема) или «livedo reticularis» (сетчатая мраморная кожа) напрямую отсылают к внешнему виду элементов сыпи, что облегчает быструю визуальную диагностику. Русскоязычная практика, напротив, чаще опирается на этиологические или патогенетические основания терминологии, например, предпочтение термина «многоформная экссудативная эритема» вместо описательного «erythema multiforme». Особенно показательным оказался анализ термина «rosacea», в англоязычной литературе он обозначает самостоятельное заболевание с четкими диагностическими критериями, тогда как в отечественной практике долгое время преобладал термин «красные или розовые угри», что отражало иное, более узкое понимание патогенеза и клинической картины. Студент также обнаружил расхождения в классификации элементов сыпи: если в англоязычной традиции строго разделяются «macule» (пятно) и «patch» (заметное пятно) по размеру, то в русскоязычной системе подобное различие отсутствует. Изучение этих тонкостей потребовало от студента не только заучивания терминов вроде «papule», «vesicle», «pustule», но и понимания логики клинического мышления, стоящей за каждой классификацией. В результате студент пришел к выводу, что терминология это не универсальный инструмент описания, а активный элемент медицинской практики, и владение несколькими терминологическими системами развивает адаптивеность к восприятию клинических категорий как культурно и исторически обусловленных.

Особый интерес представляет междисциплинарный проект «Стоматологические проблемы героев кино: лингвистический и медицинский анализ». Выбрав знакомый видеоматериал, например, сцены с зубной болью, образ бандита с золотыми зубами, студент провел сопоставительный анализ представления стоматологических патологий, выявив культурные стереотипы: от комедийной гиперболизации боли в американском кинематографе до акцента на социальном статусе через состояние зубов. Параллельно осваивалась узкоспециальная терминология, не только названия заболеваний (plaque, periodontitis, poor hygiene), но и фразы, используемые в коммуникации геров кино. Подготовка тезисов на английском языке и репетиция презентации для международной аудитории также положительно влияют на формирование профессионального мировоззрения. Студент проходит путь от пассивного потребителя медиаконтента к активному научному исследованию и образу ученого, способного аргументированно выступать на профессиональную тему на иностранном языке. Именно такой переход от интереса к культурному феномену через медицинский анализ к самостоятельной научной коммуникации и составляет суть формирования целостного профессионального мировоззрения, в котором язык перестает быть учебным предметом и становится инструментом вхождения в международное профессиональное сообщество.

Работа над междисциплинарными исследованиями формирует у студентов целостное профессиональное мировоззрение, поскольку помогает преодолеть искусственное противопоставление естественнонаучной строгости клинических дисциплин и гуманитарной направленности, необходимой для понимания пациента как целостной личности. Когда студент анализирует, например, трансформацию литературного образа в клиническую категорию, будь то шекспировский Отелло, Эмма Бовари или метаморфоза Алисы и ее восприятия тела, то он одновременно осваивает профессиональную терминологию, развивает критическое мышление и учится видеть за медицинским диагнозом живого человека с его культурными и эмоциональными особенностями. Подготовка тезисов на английском языке и их презентация на международной площадке трансформируют отношение студента к иностранному языку, ведь он перестает воспринимать его как учебный предмет и начинает осознавать его как инструмент вхождения в глобальное профессиональное сообщество. В процессе общения с коллегами из разных стран, ответов на вопросы и поиска общего языка при расхождении студент развивает не только лингвистическую компетентность, но и межкультурный такт и нормы общения, которые помогут распознавать различия в восприятии медицинских феноменов и строить коммуникацию с уважением к этим различиям. Опыт международной пре-

зентации становится для студента своеобразной репетицией будущей профессиональной практики, где культурная осведомленность не менее важна, чем клинические знания.

Таким образом, ключевым аспектом подобной работы становится смена образа студента. Он переходит от позиции пассивного потребителя знаний к осознанию себя как полноценного участника профессионального сообщества, чья исследовательская деятельность имеет значение. Когда первокурсник или студент второго курса представляет свои исследования на международной площадке, он получает обратную связь от коллег из других стран, участвует в научном диалоге, видит, что его работа вызывает интерес и это формирует устойчивую профессиональную самооценку и мотивацию к дальнейшей научной деятельности. Студент убеждается, что медицина это не замкнутая система готовых знаний, а динамичная область, где новые идеи рождаются на стыке дисциплин и культур. В условиях глобализации здравоохранения, когда обмен клиническим опытом, участие в международных исследованиях и совместная разработка клинических рекомендаций становятся неотъемлемой частью врачебной практики, именно такие студенты оказываются готовыми к эффективной профессиональной коммуникации. Они уверенно работают с англоязычными исследованиями, и не испытывают языкового барьера при общении с иностранными коллегами, способны презентовать результаты собственных исследований и критически, но уважительно воспринимать чужой опыт. Формирование профессионального мировоззрения через межкультурную научную коммуникацию таким образом выступает не как дополнительный элемент учебного процесса, а как необходимое условие подготовки врача, способного действовать в поликультурном пространстве современной медицины и вносить осмысленный вклад в развитие профессионального сообщества на международном уровне.

Библиографический список

1. Кондратьева, И. Г. Работа студентов с иноязычными текстами в контексте формирования навыков межкультурной коммуникации / И. Г. Кондратьева, А. В. Фахрутдинова // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 5(148). – С. 164-169.

2. Костикова, Л. П. Поликультурное образование как цель педагогического процесса в современном вузе / Л. П. Костикова // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 2(34). – С. 129-136.

3. Киселева, О. М. Особенности перевода первичной медицинской документации и дальнейшие перспективы в обучении (на примере истории болезни пациента) / О. М. Киселева, Е. А. Крылова // Тверской медицинский журнал. – 2025. – № 4. – С. 106-108.

4. Илюшина, А. В. Мотивация студентов медицинского вуза к межкультурному взаимодействию / А. В. Илюшина, Л. М. Царева // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2019. – Т. 7, № 3(26). – С. 469-478.

5. Сиваков, М. А. Формирование учебной мотивации студентов вуза в условиях цифровой трансформации образовательной среды / М. А. Сиваков // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам = Міжкультурная камунікацыя і прафесійна арыентаванае навучанне замежным мовам : Материалы XVI Международной научной конференции, посвященной 101-й годовщине образования Белорусского государственного университета, Минск, 27 октября 2022 года. – Минск: Белорусский государственный университет, 2022. – С. 98-102.

6. Ельцова, Л. Ф. Медицинский сленг как компонент языка медицины / Л. Ф. Ельцова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 11-2(77). – С. 65-68.

7. Кизима, А. А. Применение цифровых технологий в обучении студентов-международников лингвострановедению / А. А. Кизима, Е. В. Воевода, О. И. Воленко // ЦИТИСЭ. – 2025. – № 3(45). – С. 781-791.

УДК-374; ГРНТИ-14.25.07

GOOGLE MAPS В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Н.А. Варламов
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина,
Россия, Рязань, nikvarl@yandex.ru

Аннотация. Данная статья исследует дидактический потенциал платформы Google Maps как инструмента для целенаправленного формирования социокультурной компетенции у учащихся средней школы в контексте обучения иностранному языку. В эпоху цифровых технологий образовательный процесс претерпевает значительные изменения, внося новаторские подходы в изучение иностранных языков. Особую дидактическую ценность в этом контексте представляет сервис Google Maps, предлагающий возможности для выхода за рамки традиционного обучения. В исследовании представлены практико-ориентированные модели его применения, демонстрирующие эффективность технологии в организации учебных проектов по английскому языку.
Ключевые слова: Google Maps, Google Sites, социокультурная компетенция, иностранный язык, цифровые технологии, эффективность обучения.

GOOGLE MAPS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO COMPREHENSIVE SECONDARY SCHOOL STUDENTS

N.A. Varlamov
Ryazan State University named after S. A. Yesenin,
Russia, Ryazan, nikvarl@yandex.ru

Abstract. The article considers the possibility of using Google maps in teaching a foreign language to students of a general secondary school for the formation of socio-cultural competence. In the digital age, the educational process is undergoing significant changes, introducing innovative approaches to learning foreign languages. Google maps occupies a special place among such innovations, which can transform traditional teaching methods. The paper demonstrates examples of the possible inclusion of Google maps technology in the practice of teaching English as part of the organization of project activities.
Keywords: Google Maps, Google Sites, socio-cultural competence, foreign language, digital technologies, learning efficiency.

Введение

Современный мир не стоит на месте, все сферы деятельности человека затрагивают активные процессы глобализации и информатизации, что способствует росту числа международных контактов и точек соприкосновения с представителями других культур и национальностей. Для улучшения качества и количества этих контактов необходимо знание иностранных языков. Однако, преодоление языкового барьера и свободное общение на одном языке не является гарантией построения успешного диалога культур. Причин много и, прежде всего, это отсутствие сформированной социокультурной компетенции [5]. Несмотря на наличие и разнообразие учебных Интернет-ресурсов, существует определенная проблема в их использовании, а именно отсутствие структуризации и логики их использования, т.е. отсутствие определенной методики. «Образовательная среда в условиях цифровизации плюралистична и высоко технологична, – справедливо подчеркивают А. В. Фахрутдинова, Ф. Г. Мухаметзянова, – поэтому на образовательные учреждения возлагается задача формирования приоритетов и ценностей, основанных на новой жизненной парадигме субъекта цифрового пространства» [6, с. 127].

Цель исследования – рассмотреть возможности применения картографического сервиса Google Maps в обучении иностранному языку школьников общей средней школы.

Задачи:

1) на основе анализа научной литературы выявить важнейшие особенности в использовании Google Maps в образовательной деятельности;

2) определить преимущества и недостатки использования Google Maps в обучении школьников иностранному языку.

Методы и материалы

На теоретическом этапе работы применялись методы критического анализа, систематизации и обобщения научных концепций и публикаций, связанных с темой исследования. Эмпирическими методами стали анализ собственного опыта автора использования Google Maps в процессе педагогической деятельности качестве учителя иностранного языка в общей средней школе, педагогическое наблюдение и анализ результатов деятельности учащихся на занятиях по иностранному языку.

Обзор литературы

Современные исследователи по проблеме внедрения информационных технологий в процесс образования, в том числе учебных Интернет-ресурсов, отмечают высокий образовательный потенциал данных инструментов, особенно в части обучения иностранным языкам. «Использование цифровых образовательных ресурсов при формировании межкультурной компетенции у будущих учителей иностранных языков повышает эффективность обучения и образовательного процесса в целом» – справедливо подчёркивают Л. П. Костикова, В. А. Балакин [1]. Данные инструменты способствуют не только развитию ЗУН, но и расширяют кругозор обучающихся, знания о культуре, традициях и обычаях страны изучаемого языка.

Социокультурная компетенция – это совокупность знаний о странах изучаемого языка, о правилах поведения, этикете, об истории и географии, а также умение использовать полученные знания в процессе коммуникации с носителями языка и умение представлять свою страну и её культуру, используя средства иностранного языка. Формирование данной компетенции закреплено на законодательном уровне в современной системе образования. Согласно ФГОС ООО, реализуемых в средней общеобразовательной школе, актуальным является внедрение современных информационно-коммуникативных технологий, которые позволили бы наиболее эффективно развивать у обучающихся социокультурную компетенцию [2].

Интернет-ресурсы являются не только средством увеличения языковых контактов или поиска социокультурной информации, но и обладают высоким дидактическим потенциалом. Интернет-ресурсы способствуют обогащению материала учителя аутентичными текстами, видео- и аудиоматериалами, позволяют повышать интерес к предмету и получению знаний в целом, помогает обеспечить промежуточный контроль, а также Интернет-ресурсы позволяют развивать все виды речевой деятельности. «Внедрение нейронных сетей в индивидуализацию образовательного процесса способно значительно повысить мотивацию учащихся и улучшить их успеваемость», – подчеркивают В. А. Фулин, Д. С. Иванова, Л. П. Костикова. – «Кроме того, это способствует развитию личностных качеств каждого ученика, таких как самоуправление и ответственность» [8, с. 251].

Эффективное использование интернет-ресурсов в обучении требует их строгого отбора по комплексу взаимосвязанных параметров. Такими параметрами выступают: тематическая релевантность, аутентичность, доступность и техническая адаптированность контента; соответствие языкового уровня материала возможностям учащихся (лингвистическая сложность) и их познавательным интересам (мотивационный потенциал); а также культурологическая ценность и содержательная глубина, обеспечивающие погружение в языковую среду. [4].

Ресурсы, которые будут представлены ниже, способствуют не только эффективности работы обучающихся и педагогов, но и могут быть направлены на развитие личностных и профессиональных качеств обучающихся, на развитие социокультурной компетенции, на развитие креативного мышления, поискового навыка и интеллектуального творчества. При этом, как верно отмечают А. В. Фахрутдинова, М. Ю. Гетманская, Е. Е. Новгородова, «интеллектуальное творчество – это осознанная личностная активность, которая направлена на совершенствование себя и окружающего мира» [7, с. 52]

Геосервис Google Maps как инструмент в арсенале преподавателя иностранного языка: интеграция с персональным сайтом на Google Sites

Использование платформы Google Maps в лингводидактике открывает широкие перспективы за счет своей гибкости и адаптивности. Задания на его основе легко модифицируются под конкретные тематические блоки и уровень языковой компетенции учащихся. Особую эффективность эти упражнения приобретают при системном размещении и организации на персональном сайте педагога, созданном в Google Sites, который становится единой цифровой образовательной средой.

Рассмотрим конкретные методические приемы с использованием картографического сервиса. «Один кадр – целая история» (A Picture Is Worth a Thousand Words). Данный формат реализует междисциплинарные связи с географией и развивает навыки детального описания. Используя режим панорамного обзора (Street View), учащиеся самостоятельно исследуют локации, делают скриншоты и дают развернутое описание изображения. Акцент делается на использовании точной, в том числе специальной, лексики (например, для описания архитектуры, растительности). Наличие на снимках людей стимулирует построение предположений об их занятиях, что развивает навыки прогнозирования и повествования. Такое задание идеально подходит для организации самостоятельной поисковой работы с последующей публикацией результатов на сайте.

«Следопыт» (Information Scout). Сервис эффективен для отработки стратегий ознакомительного и поискового чтения. Учитель может разработать интерактивные таблицы или квесты, где требуется найти и систематизировать конкретные данные: определить город по почтовому индексу, найти достопримечательность рядом с указанным адресом, сопоставить названия объектов. Подобные задания возможно автоматизировать и использовать для контроля, а их результаты удобно собирать и представлять через формы и страницы сайта.

«Автор экскурсии» (Tour Creator). Данное задание проектного характера, направленное на развитие продуктивных речевых умений. В рамках изучения темы учащиеся создают собственные виртуальные туры (например, по родному городу или маршруту литературного героя). Проект требует владения алгоритмами создания пользовательских карт, что формирует важные ИКТ-компетенции. Готовые туры становятся ценным интерактивным контентом для сайта учителя, где их могут просмотреть и оценить другие ученики.

«Загадка места» (Landmark Mystery). Упражнение сочетает элементы описания и игры. Учащийся выбирает известное здание или место, используя Street View, и составляет его детальное описание, не называя самого объекта. Одноклассники, основываясь на описании, должны его идентифицировать. Это задание можно провести в формате конкурса или викторины прямо на сайте, используя разделы для комментариев или опросов, что значительно повышает мотивацию и вовлеченность.

«Конструктор викторин» (Quiz Maker). Наиболее творческий формат, переводящий учащихся из потребителей информации в ее создателей. В рамках индивидуальной или групповой проектной деятельности они разрабатывают целостные географические викторины или исследовательские кейсы на основе Google Maps. Как отмечает И. М. Залова, такие проекты носят исследовательский характер и могут быть как краткосрочными, так и долгосрочными. Готовые викторины, интегрированные в сайт, становятся материалом для повторения и обобщения знаний [3].

Google Maps выступает не просто иллюстративным инструментом, а полноценной платформой для организации разноуровневой познавательной деятельности на иностранном языке. Его интеграция с персональным сайтом педагога структурирует эту деятельность, обеспечивает накопление учебных материалов и создает открытое образовательное пространство для презентации результатов, обратной связи и повышения учебной автономии учащихся.

Включение технологии Google Maps в проектной деятельности

В рамках практической апробации нашего исследования был разработан и проведен проект «Digital Gateway to America». В рамках проекта был проведен урок английского языка на тему «Eating out in the USA» на базе МКОУ «Пителинская СОШ» в р.п. Пителино с учащимися 10-11 класса. Им была представлена интерактивная карта (Google Maps) с геолокацией «Time`s Square. New York», благодаря которой учащиеся узнали о данном месте как об одном из символов США, погрузились в ситуацию реального языкового общения. Одним из интерактивных заданий было виртуальное посещение ресторана Hard Rock Cafe, где обучающиеся научились моделям поведения в коммуникативной ситуации «В кафе/ресторане», развивали навыки аудирования и диалогической речи. Данный географический сервис использовался для описания и сравнения фотографий популярных ресторанов Лондона. Помимо описания экстерьера и интерьера ресторанов и выражения субъективных предпочтений, задание включало аналитический компонент: учащимся необходимо было провести сравнительный анализ заведений на основе пользовательских рейтингов (количество «звезд»). Это потребовало от них не только языковых, но и критических мыслительных навыков. Опираясь на предложенный диалог-образец, учащиеся создали собственные диалоги, моделируя реальные ситуации общения (например, обсуждение планов, выбор места встречи, рекомендации). Завершающим этапом стал осознанный выбор локации для действия своего диалога из числа изученных заведений, что потребовало от учащихся обобщения всей собранной информации и её оценки через призму личного восприятия и задач сценария. В качестве домашнего задания предлагалось создать карту с рейтингом ресторанов и составить диалоги, которые могут быть в каждом из них, и разыграть их на следующем уроке.

В итоге, проект на основе Google Maps прошел успешную апробацию в ходе эмпирического исследования. Запланированное использование итоговой карты в рамках внеурочного события определило ещё одно методическое преимущество подхода, а именно функцию дистанционного педагогического сопровождения. Благодаря общему доступу к редактируемой карте, преподаватель мог осуществлять непрерывный мониторинг прогресса, оперативно давать обратную связь и направлять исследовательскую активность групп. Таким образом, технология позволила вывести контроль за пределы урока, обеспечивая непрерывность учебного процесса и своевременную поддержку. Учащиеся с энтузиазмом принимали участие в творческой работе, во время проведения мероприятия учащимся удалось прогуляться по улицам Лондона с помощью функции просмотра улиц, изучить официальные сайты ресторанов. Проведённое исследование зафиксировало устойчивую положительную динамику ключевых образовательных показателей: у школьников значительно возросла внутренняя мотивация к изучению предмета и усилилась познавательная активность, что является прямым следствием внедрения новых цифровых форматов организации учебной деятельности. Это стало прямым следствием внедрения современных цифровых инструментов, которые трансформируют самостоятельную работу из рутинного задания в исследовательскую деятельность. Следовательно, можно утверждать, что целенаправленное использование ИКТ-ресурсов, таких как картографический сервис Google Maps и инструменты совместной работы (Google Таблицы), предоставляет действенный механизм для развития познавательной самостоятельности обучающихся во внеурочное время в контексте изучения английского языка. В рамках рассмотрения практических аспектов применения картографического сервиса следует также отметить, что представленные выше приемы работы с геосервисом Google Maps довольно эффективны и актуальны в условиях технического прогресса. Картографический сервис Google Maps вносит существенное разнообразие в практику обучения, усиливая мотивацию и результативность. Эмпирический опыт применения данного инструментария позволяет выделить три ключевые дидактические функции:

1. Функция обогащения и контекстуализации. Сервис служит платформой для самостоятельной исследовательской деятельности, в рамках которой учащиеся взаимодействуют с аутентичными географическими и культурными контекстами. Это выводит учебный материал за рамки учебника, обеспечивая его глубокое и осмысленное усвоение через личный поиск и анализ.

2. Мотивационно-организационная функция. Технология предлагает принципиально новые форматы организации самостоятельной работы (например, проекты по созданию карт, интегрированные с материалами сайта учителя), что пробуждает внутренний интерес и превращает познание из обязательства в увлекательный процесс.

3. Активизирующая и креативная функция. Работа с интерактивными картами погружает учащихся в режим активного созидания (создание туров, викторин, гидов), раскрывая их творческий потенциал. Такая вовлечённость создаёт когнитивную основу для усвоения большего и более сложного массива информации.

В заключение следует еще раз подчеркнуть, что формирование у обучающихся социокультурной компетенции преследует несколько стратегически важных целей, главной из которых является помощь в воспитании грамотных и культурных специалистов. Инновационные методики, связанные в первую очередь с внедрением цифровых технологий, открывают безграничный горизонт малоосвоенных или даже еще не осмысленных возможностей на будущую перспективу.

Работа выполнена под научным руководством доктора педагогических наук, профессора Л. П. Костиковой (e-mail: kost@post.rzn.ru).

Библиографический список

1. Балакин, В. А. Цифровые образовательные ресурсы в формировании межкультурной компетенции студентов вуза / В. А. Балакин, Л. П. Костикова // Совершенствование форм и методов обучения иностранным языкам: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Рязань, 20 апреля 2022 года / Под редакцией Г.А. Плюхиной, Е.А. Бирюковой. – Рязань: Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова, 2022. – С. 21-25. – EDN RPPVCW

2. Белецкая Е. С., Гричановская Е. С. Развитие социокультурной компетенции на уроках иностранного языка // Международный студенческий научный вестник. 2016. № 5-3 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26701561 (дата обращения: 05.04.2025).

3. Залова И. М. Географический сервис Google Maps как эффективное средство обучения иностранному языку в рамках проектной методики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 11 (65). Ч. 2. С. 184-188.

4. Ибрагимова С. С. Компьютерное обучение английскому языку как инновационная технология // Вестник Дагестанского государственного университета. 2013. № 4. С. 239-242.

5. Сомова, С. В. Формирование межкультурной компетенции учащихся (из опыта работы с педагогическими классами) / С. В. Сомова // Человек, общество, образование : Сборник статей международного форума, Великий Новгород, 31 января – 01 2023 года. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2023. – С. 186-191. – EDN DZFWHQ.

6. Фахрутдинова, А. В. Интеллектуальнотворческий потенциал работы с видеоматериалами в процессе преподавания иностранных языков / А. В. Фахрутдинова, М. Ю. Гетманская, Е. Е. Новгородова // Вестник НЦБЖД. – 2021. – № 3(49). – С. 48-53. – EDN WVHSNU.

7. Фахрутдинова, А. В. Человек в цифровом информационном и образовательном пространстве: истоки и реалии / А. В. Фахрутдинова, Ф. Г. Мухаметзянова // Субъектно-ориентированный образовательный процесс: история, теория, инновационная практика. Педагогические чтения памяти И.Я. Лернера : материалы X Всероссийской научно-практической конференции, Владимир, 26 ноября 2021 года / Международная академия наук педагогического образования, Институт теории и истории педагогики и научный проблемный совет по дидактике РАО, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, 2021. – С. 124-129. – EDN WTJVPA.

8. Фулин, В. А. Ключевые направления подготовки будущих педагогов в контексте цифровой трансформации образования / В. А. Фулин, Д. С. Иванова, Л. П. Костикова // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2025. – № 8. – С. 244-257. – DOI 10.24412/2304-120X-2025-11162. – EDN SQHKDE.

УДК 005.963.2; ГРНТИ 14.35.07

НАСТАВНИЧЕСТВО В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИСТОРИКОВ

Д.О. Кузнецов
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина,
Российская Федерация, Рязань, historyteacher102@yandex.ru

Аннотация. В работе исследуется наставничество как инструмент формирования профессиональной компетентности будущих историков/учителей истории. В ходе исследования применялись методы анализа научной литературы, анкетирования и обобщения педагогического опыта. Выявлено противоречие между академическими знаниями и требованиями профессиональной деятельности в образовательной и исследовательской сферах; рассмотрена роль наставника с учетом структуры компетентностей будущего историка / учителя истории (предметная, исследовательская, практическая, ценностно-этическая, коммуникативная). Описаны современные продуктивные модели наставничества. На основе данных опроса 22 студентов 4-го курса, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки «История и иностранный (английский) язык»), сделаны выводы о позитивном влиянии наставничества на развитие исследовательских навыков и личностный рост студентов. Предложены практические рекомендации по оптимизации системы наставничества в образовательной среде росийского университета.

*Ключевые слова***:** наставничество, модели наставничества, формирование профессиональной компетентности, историческое образование, педагогическая подготовка.

MENTORING IN THE DEVELOPMENT OF FUTURE HISTORIANS' COMPETENCE

D.O. Kuznetsov
Ryazan State University named after S. A. Esenin,
Russia, Ryazan, historyteacher102@yandex.ru

The summary. This paper explores mentoring as a tool for developing professional competence in future historians and history teachers. The study used such methods as analysis of academic literature, questionnaires, and generalization of teaching experience. A contradiction was identified between academic knowledge and the demands of professional activity in the educational and research fields. The role of the mentor is examined in relation to the competence structure of a future historian or history teacher (subject knowledge, research skills, practical skills, ethical values, and communication skills). Modern effective mentoring models are described. Based on survey data from 22 fourth-year students enrolled in the teacher training program "History and a Foreign (English) Language ", conclusions were made about the positive impact of mentoring on the development of students' research skills and personal growth. Practical recommendations are offered for optimizing the mentoring system in the educational environment of a Russian university.

Keywords: mentoring, mentoring models, professional competence development, history education, teacher training.

Роль историков, учителей истории, самой исторической науки в сохранениии исторической правды, формировании целостной исторической политики неоднократно отмечалась учеными и политиками разного ранга. В. В. Путин, обращаясь к участникам Первого Всероссийского школьного исторического форума «Сила – в правде!», отметил необходимость глубокого знания истории, уважительного, бережного отношения к патриотическому, духовному и культурному наследию Отечества [1]. Решающую роль в этом играют историки и учителя истории, качества личности и уровень профессиональной подготовки которых будет влиять на ценностные ориентиры следующих поколений, поскольку, как говорил выдающийся русский публицист Н. А. Некрасов, «мир меняют не политики, мир меняют учителя» [2]. Согласимся с мнением Д. В. Кузина о том, что современный учитель истории должен не только обладать обширными историческими и общими знаниями, но и управлять информационными потоками, владеть всеми доступными педагогическими технологиями и обладать высокой профессиональной мотивацией [3]. Современный историк не просто знаток про-

шлого, он аналитик, исследователь, медиатор и педагог. Такая многогранная компетентность требует выхода за рамки традиционных университетских лекций и семинаров. Возникает противоречие между теоретической подготовкой, предлагаемой вузами, и практическими, исследовательскими и этическими навыками, владение которыми ожидается от учителей-историков в современной школе. В этой статье мы поставили перед собой **задачу** рассмотреть роль и потенциал института наставничества как одного из современных инструментов формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-историков.

Структура профессиональной компетентности будущего историка / учителя истории, по нашему мнению, включает следующие компоненты: предметно-теоретический (знание фактов, периодов, историографии, обладание широким культурным кругозором, понимание тенденций развития человека и общества), исследовательско-аналитический (навыки работы с различными видами источников, умения критического анализа и верификации данных), практико-ориентированный (умение применять знания в различных областях), ценностно-этический (уважение к исторической памяти, понимание ответственности, научная этика), коммуникативный (умение презентовать информацию). Экспертность современного историка/учителя истории определяется в равной степени как теоретической подготовкой, так и практическими умениями анализа, исследования и преподавания, которые в условиях турбулентности и стремительной трансформации современного мира затруднительно получить в традиционных условиях организации академического процесса. Неоднородность подготовки и мотивации студентов, разный уровень профессионализма педагогов, осутствие новых форм требуют индивидуализации, развития межпредметных связей, внедрения дифференциального подхода в обучении разных групп студентов. Наставничество эффективно вписывается в решение задач создания оптимальных условий для развития способностей каждого студента.

В современном образовании наставничество определяется не как контроль, а как партнерство, напрвленное на передачу опыта, введения и погружения в профессию, развитие профессионального самоопределения, которое впоследствии может привести к созданию личного профессионального бренда. В целях данного исследования наставничество определяется как ключевой стратегический ресурс, его задача ускорить и улучшить подготовку будущих специалистов, ориентируясь на личные возможности и образовательные запросы обучающихся [4]. Рассматривая различные формы организации наставничества в университете, опираясь на классификации, предложенные Н.В. Ковтун [5] и Л.П. Костиковой [6], мы выделили наиболее продуктивные модели. «Преподаватель – студент» – наиболее распространённая модель, котрая предполагает определенную степень научного руководства и служит развитию исследовательско-аналитической компетенции. Модель «практик/ученый-практик/учитель-методист – студент» предполагает совместную работу с прикладными специалистами по проведению различного вида практик и работы над проектами, что ведет к формированию практико-ориентированной компетенции. Пиринговая модель наставничества предполагает равноправное сотрудничество, где оба участника получают определенную пользу от взаимодействия, развивая коммуникативную компетенцию в неформальной среде. В условиях цифровой революции особое значение приобретает онлайн наставничество, которое, как правило, носит краткосрочный характер и имеет целью оказание помощи в конкретной ситуации.

Для выяснения отношения к наставничеству у бакалавров 4 курса очной формы обучения направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки, профиль «История и иностранный (английский) язык» был проведен опрос, в котором приняли участие 22 человека. На вопрос о роли наставника в их профессиональном становлении 36% опрошенных (8 человек) ответили важную, 27% (6 человек) – умеренную, 14% (3 человека) – очень важную. Отмечая направления, по котррым наставник оказывает наибольшее влияние, студенты выделили исследовательские навыки 27% (6 человек) , методологическую подготовку 22% (5 человек) , личностное развитие 22% (5 человек) , профес-

сиональную ориентацию 14% (3 человека) , научную коммуникацию 14% (3 человека) . В третьем блоке открытых вопросов студенты выделили те профессиональные умения и навыки, которые сформировались у них в результате взаимодействия с наставником: умение работать с источниками, вести занятия по предмету, работать в команде, критически анализировать, организовывать общение, обогащать свой фактологический и культурный базис, действовать в нестандартных ситуациях, развивать коммуникативный и эмоциональный интеллект. Кроме того, студенты подчеркнули ведущую роль наставника в формировании личностных характеристик, выдвижению своей личности в исследовании, становлении личного бренда. Наиболее продуктивными формами общения с наставником были названы беседы и онлайн консультации. Отметим, что студенты хотят уйти от роли пассивного слушателя, а выступать проактивными «младшими коллегами», чья задача управлять процессом собственного обучения, брать на себя инициативу и мониторить свой профессиональный рост. Интересно, что количество студентов, предпочитающих регулярные встречи с наставником, оказалось равным количеству студентов, выбравших спорадические встречи для решения конкретных вопросов. Анализируя трудности, помощь в преодолении которых оказывает наставник, наряду с традиционным содействием в поиске источников, формулировании направлений и тем исследовательской работы, ориентировании в современных тенденциях, студенты отметили роль наставника в укреплении веры в себя, психологической и нравственной поддержке.

Тем не менее, существующая ситуация требует оптимизации. Так, практически 23% опрошеных (5 человек) отметили, что роль наставника в их профессиональной жизни незначительна, поскольку наставник либо не обладает необходимым уровнем подготовки, либо не выказывает желания помогать начинающему специалисту и делиться опытом, хотя и признавали, что подобное отношение может быть вызвано элементарной нехваткой времени у преподавателя, отсутствием опыта наставнической деятельности или форсированным делегированием данных должностных полномочий. Решением данной проблемы может стать включение наставничества в нагрузку преподавателей, выбор наставников по желанию студентов, акцент на содержательные, практические, проектные виды работы, интересные как студенту, так и наставнику. Пассивность студентов в отношениях наставник – студент может быть преодолена путем установления четких договоренностей и планирования совместной деятельности.

Таким образом, наставничество в формировании профессиональной компетентности будущих историков является не второстепенным, а системообразующим компонентом, позволяя интегрировать разрозненные элементы в целостный профессиональный практический опыт будущего историка/учителя истории. Продуктивное внедрение модели наставничества, сочетающей взаимодействие с профессорско-преподавательской академической средой и практикующим эксперным сообществом, позволит повысить качество подготовки выпускников-историков, делая их адаптивными и конкурентоспособными в текущих реалиях современного рынка труда. Внедрение практики наставничества является ключевым трендом развития исторического образования. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ наставничества в педагогических вузах и системе повышения квалификации учителей.

Работа выполнена под научным руководством кандидата педагогических наук, доцента Н. В. Ковтун (e-mail: natalja-v-kovtun@yandex.ru)

Библиографический список

1. Новости Минпросвещения России https://edu.gov.ru/press/5021/vladimir-putin-glubokoe-znanie-svoey-istorii-uvazhitelnoe-berezhnoe-otnoshenie-k-velikomu-patrioticheskomu-duhovnomu-kulturnomu-naslediyu-otechestva-pozvolyaet-delat-vernye-vyvody-iz-proshlogo/

2. Сухомлинский, В. А. “Не только разумом, но и сердцем…” : сборник статей и фрагментов из работ / В. А. Сухомлинский. – Москва : Молодая гвардия, 1986. – 205. – С. 3.

3. Кузин, Д. В. Подготовка учителя истории и обществознания для новой школы / Д.В. Кузин. – Universum: Вестник Герценовского университета. 2010. №1. – С. 100-105.

4. Махмутова, Е. Н. Модели наставничества в образовательном процессе университета: теоретические и практические аспекты / Е. Н. Махмутова, Н. В. Ковтун, М. А. Иванченко // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2024. – № 12. – С. 231-248. – DOI 10.24412/2304-120X-2024-11212.

5. Ковтун, Н. В. Наставничество: традиции и инновации при работе с иностранными студентами / Н. В. Ковтун, Н. Н. Гуськова // Актуальные вопросы иноязычного образования: школа и вуз : сборник научных трудов по итогам круглого стола в рамках дискуссионной площадки «Личность и миссия преподавателя высшей школы», посвященного Дню преподавателя высшей школы и 310-летию со дня рождения М. В. Ломоносова, Рязань, 19 ноября 2021 года / Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2021. – С. 30-34.

6. Костикова, Л. П. Наставничество в профессиональной подготовке иностранных студентов / Л. П. Костикова, Н. В. Ковтун, О. С. Федотова // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 3(57). – С. 74-89. – DOI 10.32744/pse.2022.3.5.

УДК 373; ГРНТИ 14.25.09

ПРАКТИКО - ОРИЕНТИРОВАННЫЕ И ПРОБЛЕМНЫЕ ЗАДАНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ И КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

С.А. Карамнов

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина,
Россия, Рязань, s.karamnov@bk.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли практико-ориентированных и проблемных заданий по английскому языку в развитии функциональной грамотности и критического мышления школьников 7–11 классов. Рассматриваются теоретические основы данных понятий, методика разработки и интеграции таких заданий в образовательный процесс в соответствии с требованиями ФГОС. Особое внимание уделяется классификации и примерам заданий для разных возрастных групп и уровней владения языком, а также анализу педагогических технологий, включая цифровые инструменты и межпредметные связи. В работе обосновывается эффективность ситуационных и проблемных подходов для формирования ключевых компетенций, необходимых для успешной коммуникации в реальных жизненных и профессиональных ситуациях. Обсуждаются перспективы дальнейшего развития данного направления через инновационные методики и усиление методической поддержки педагогов.

Ключевые слова: практико-ориентированные задания, проблемные задания, английский язык, функциональная грамотность, критическое мышление, школьное образование, коммуникативная компетенция, методика обучения, ФГОС.

PRACTICE-ORIENTED AND PROBLEM-BASED ENGLISH TASKS AS A TOOL FOR DEVELOPING FUNCTIONAL LITERACY AND CRITICAL THINKING OF SCHOOLCHILDREN

S.A. Karamnov

Ryazan State University named for S. A. Yesenin,
Russia, Ryazan, s.karamnov@bk.ru

Abstract. The article explores the role of practice-oriented and problem-based tasks in English language teaching for the development of functional literacy and critical thinking of secondary school students (grades 7–11). It examines the theoretical foundations of these concepts, the methodology for designing and integrating such tasks into the educational process in line with the requirements of the Federal State Educational Standard (FGOS). Special attention is paid to the classification and examples of tasks for different age groups and proficiency levels, as well as the analysis of pedagogical technologies, including digital tools and interdisciplinary connections. The

study substantiates the effectiveness of situational and problem-based approaches for developing key competencies necessary for successful communication in real-life and professional contexts. Prospects for further development of this area through innovative methods and enhanced methodological support for teachers are discussed.
Keywords: practice-oriented tasks, problem-based tasks, English language, functional literacy, critical thinking, school education, communicative competence, teaching methodology, educational standards.

Введение

Обучение иностранным языкам в современной школе требует не только овладения лексико-грамматическим материалом, но и развития у учащихся навыков, позволяющих эффективно использовать язык в повседневных и профессиональных ситуациях. В условиях быстро меняющегося мира акцент смещается на формирование функциональной грамотности и критического мышления как важнейших компонентов общего образовательного результата. Эти компетенции помогают школьникам не просто запоминать информацию, а анализировать, интерпретировать и принимать обоснованные решения на основе полученных данных.

Особая роль в этом процессе отводится практико-ориентированным и проблемным заданиям на английском языке. Такие задания создают условия для активного включения учащихся в учебный процесс, требуют поиска нестандартных решений и использования языковых средств в аутентичных ситуациях. Методическое обоснование данного подхода предполагает разработку структурированных заданий, способствующих развитию умений анализировать, сравнивать, делать выводы и аргументировать свою точку зрения. Эти навыки напрямую связаны с критическим мышлением и расширяют функциональные возможности учащихся при общении на иностранном языке.

В рамках статьи рассматриваются ключевые понятия и теоретические основы функциональной грамотности и критического мышления применительно к обучению английскому языку. Анализируются современные педагогические технологии, направленные на интеграцию ситуационных и проблемных заданий в образовательный процесс в соответствии с требованиями ФГОС. Особое внимание уделяется методике разработки заданий, которые не только соответствуют возрастным особенностям школьников 7–11 классов, но и учитывают специфику языкового материала.

Практическая часть проекта предлагает конкретные примеры проблемных и практико-ориентированных заданий, распределенных по уровням сложности и тематике, что обеспечивает возможность их адаптации к различным учебным ситуациям. На основе опыта преподавателей проводится оценка эффективности внедрения таких заданий, а также анализируются основные трудности и вызовы, с которыми сталкиваются учителя при реализации инновационных подходов в обучении английскому языку.

Статья также посвящена перспективам дальнейшего развития функциональной грамотности через использование новых форм и методов работы с языком. Рассматриваются возможности интеграции цифровых технологий и межпредметных связей, которые могут усилить мотивацию учащихся и повысить качество образовательного процесса.

Перспективы развития функциональной грамотности через инновационные задания

Современные образовательные технологии развиваются по направлению интеграции междисциплинарных подходов, активного использования цифровых средств и реализации персонализированного обучения. В этой парадигме практико-ориентированные задания становятся механизмом не только закрепления языковых навыков, но и комплексного развития критического мышления и функциональной грамотности. Важным трендом является переход

от механического усвоения знаний к формированию умений применять полученную информацию в новых, нестандартных условиях, что требует от заданий большей гибкости, вариативности и контекстуальности [5],[12].

Акцент на цифровизации образования открывает новые возможности для создания интерактивных и адаптивных проблемных ситуаций, в которых учащиеся получают опыт решения комплексных задач в симулированных реальных условиях. Использование мультимедийных платформ, виртуальной и дополненной реальности способно существенно расширить возможности практико-ориентированных заданий, сделать их более привлекательными и эффективными с точки зрения формирования самостоятельного мышления и способности анализировать информацию с разных точек зрения [3],[12]. В мобильных приложениях и онлайн-ресурсах возрастают возможности для оперативной обратной связи и мониторинга прогресса, что способствует более точному выявлению зон затруднений и индивидуальной коррекции обучения.

Перспективным направлением является усиление межпредметной интеграции, которая обогащает содержание заданий и помогает учащимся видеть связь между английским языком и другими учебными дисциплинами, а также жизненными ситуациями. Такая интеграция способствует развитию универсальных учебных действий и формирует более глубокую функциональную грамотность за счет расширения кругозора и стимуляции креативного подхода к решению учебных и жизненных проблем [2],[16].

Одновременно с техническими инновациями необходимо продолжать работу над совершенствованием методического сопровождения педагогов. Повышение квалификации, разработка актуальных методических пособий и создание профессиональных сообществ позволяют учителям быстрее адаптироваться к требованиям новых образовательных стандартов и эффективно внедрять инновационные задания. Особое внимание уделяется формированию у педагогов навыков проектирования заданий, ориентированных на развитие критического мышления, а также формированию мотивации и устойчивости к изменениям в учебной практике [3],[5].

Научная база развития практико-ориентированных и проблемных заданий требует дальнейшего углубления. Необходимо создавать и апробировать инструментарий для комплексной оценки функциональной грамотности и критического мышления в условиях интегрированного обучения. Исследования должны сфокусироваться на выявлении оптимальных педагогических технологий и механизмов их масштабирования, а также на анализе влияния таких заданий на личностное и профессиональное становление школьников в постиндустриальном обществе [12],[16].

Таким образом, перспективы развития функциональной грамотности через инновационные практико-ориентированные задания связаны с расширением применения цифровых технологий, межпредметной интеграцией, усилением методической поддержки педагогов и углублением научных исследований в данной области. Продолжение систематической разработки и внедрения таких заданий станет важным шагом в подготовке школьников к успешной жизни и профессиональной деятельности в условиях меняющегося мира.

Роль ситуационных (проблемных) заданий в развитии ключевых компетенций

Практико-ориентированные задания на уроках английского языка создают условия для непосредственного применения языковых знаний и навыков в реальных или смоделированных ситуациях. Они направлены на формирование у школьников способности быстро и адекватно ориентироваться в повседневных коммуникативных контекстах, что существенно повышает степень их языковой функциональности. Такие задания стимулируют активное познавательное поведение, требуют от учащихся не только воспроизводить материал, но и

использовать его гибко, в зависимости от поставленной задачи, что напрямую влияет на развитие функциональной грамотности.

Проблемные задания выступают логическим продолжением практико-ориентированного подхода и служат мощным инструментом развития критического мышления. В основе проблемного обучения лежит организация учебного процесса через постановку определённой проблемы – языковой, коммуникативной или когнитивной – которая влечёт за собой поиск решений и рефлексию над выбранными вариантами. Такие задания заставляют учащихся анализировать, сравнивать и делать выводы, а не просто запоминать материал, что формирует у них умение самостоятельно решать нестандартные задачи и принимать осознанные решения в рамках языковой деятельности [4].

Структура урока с применением проблемных заданий включает четыре основных этапа: формулировка проблемы, поиск возможных путей её решения, саму процедуру решения и проверку правильности результата. Вмешательство в процесс мышления через постановку конкретных противоречий вызывает эмоциональный отклик – удивление или затруднение – которые становятся движущей силой мотивации и активного познавательного интереса. Это важный педагогический аспект, поскольку мотивация влияет на качество усвоения материала и глубину его понимания [15].

Для реализации проблемного подхода используются разнообразные методики и виды заданий. Например, технология «открытия» позволяет учащимся самостоятельно формулировать грамматические правила, что усиливает осознанное восприятие языка. Ментальные карты и поисковые задания поддерживают развитие лексики и навыков чтения. Групповые дискуссии и ролевые игры расширяют коммуникативные умения и способствуют развитию речевой активности. Комбинирование проблемного обучения с игровыми и проектными методами способствует комплексному развитию как языковых, так и социокультурных компетенций [7].

Эффективность проблемного подхода подтверждается его использованием в высшей школе, где он служит инструментом развития как предметных, так и надпредметных компетенций. По мнению профессора Костиковой Л.П., проблемный подход к обучению, обсуждение острых вопросов в ходе дискуссий и круглых столов по темам диссертационного исследования на иностранном языке способствует более глубокому проникновению в суть научного исследования, а также участие в дискуссиях способствует формированию надпрофессиональных навыков, так называемых ‘soft skills’ [1, с. 18]. Этот опыт напрямую транслируется в школьную практику, где дискуссии на актуальные темы на английском языке становятся полигоном для развития критического мышления, аргументации и сотрудничества.

Важным преимуществом проблемных заданий является их адаптивность к различным уровням владения языком. От простых заданий на поиск предметов и озвучивание диалогов для начинающих до сложных ролевых игр и коллективного решения профессионально ориентированных задач для более продвинутых школьников – такой дифференцированный подход позволяет учителю учитывать возможности и интересы каждого ученика, повышая эффективность обучения. В онлайн-среде подобные задания сохраняют свою актуальность и обеспечивают интерактивность, что способствует устойчивому развитию функциональной грамотности и критического мышления в условиях дистанционного образования [4],[11].

Педагогические задачи, решаемые с помощью проблемных заданий, включают развитие самостоятельности мышления, формирование исследовательских компетенций, расширение коммуникативных навыков и создание условий для социальной и ценностной ориентации учащихся. Через активное вовлечение в процесс поиска решения и обсуждения проблем школьники учатся аргументировать свою позицию, понимать различные точки зрения и оценивать информацию критически, что соответствует требованиям современного образовательного стандарта [7].

Таким образом, применение ситуационных и проблемных заданий в обучении английскому языку обеспечивает комплексное развитие ключевых компетенций, способствует повышению мотивации и формирует у учащихся навыки осознанного использования языка в реальных условиях. Этот подход создаёт основу для успешного внедрения инновационных методик и технологий в учебный процесс. Далее рассмотрим конкретные примеры подобного рода заданий, отражающие разнообразие форм и методов их реализации.

Методика разработки практико-ориентированных заданий по английскому языку

Разработка практико-ориентированных заданий по английскому языку реализуется через последовательные этапы, обеспечивающие их соответствие тематическому содержанию и развитию ключевых компетенций учащихся. Первый этап включает анализ учебной темы с целью выявления возможностей для моделирования реальных коммуникативных ситуаций и практического применения языкового материала. На следующем этапе формулируются цели задания, ориентированные на формирование конкретных умений, например, ведение диалога, аргументирование своей позиции или решение проблемных вопросов в иностранной языковой среде. После этого разрабатываются задания, учитывающие возрастные и мотивационные особенности учеников, с концентрацией на активацию речевой деятельности и критического мышления.

Ключевой момент методики – интеграция социальных и культурных аспектов, что реализуется путем включения заданий, направленных на развитие социокультурной компетенции. В рамках учебно-методического комплекта «Счастливый английский.ру / Happy English.ru» авторов Кауфман К.И. и Кауфман М.Ю. каждая тема сопровождается практико-ориентированными упражнениями, способствующими расширению культурной чувствительности и эмпатии учащихся. Такое наполнение заданий повышает их мотивационную значимость и способствует формированию поликультурной осведомленности, что, в свою очередь, помогает готовить учеников соответсвовать современным социальным и профессиональным требованиям [6].

Организация учебной деятельности в процессе выполнения практико-ориентированных заданий требует выбора соответствующих форм работы. Наиболее эффективными являются дискуссии и работа в малых группах, упомянутые упражнения создают условия для коммуникативного взаимодействия и позволяют ученикам практиковать иностранный язык в стимулирующей среде. Такой формат способствует обмену мнениями и развитию умений аргументировать, что укрепляет не только коммуникативные навыки, но и критическое мышление учащихся. Исходя из опыта собственной педагогической практики, учитель Екатерина Москалёва отмечает, что групповые и дискуссионные формы позволяют раскрыть потенциал каждого ученика и сформировать более глубокое понимание учебного материала [8].

Методика разработки также предполагает учет требований современного общества и профессиональных стандартов, что отражается на тематике заданий и их прикладной направленности. Практико-ориентированные упражнения создаются с акцентом на применение языка для решения жизненных и профессиональных задач, что обусловлено социальной потребностью готовить конкурентоспособных специалистов с высокой коммуникативной компетенцией. Это ведет к усилению практического аспекта обучения и формированию гибких языковых навыков, необходимых для адаптации в быстро меняющемся мире [10].

Важным этапом разработки является систематическое обновление и модификация заданий с учетом педагогического опыта и обратной связи от учеников, что повышает их дидактическую ценность. Методы и формы реализации могут включать проектные технологии, кейс-стади, игровые методики и использование мультимедийных ресурсов. Такой комплексный подход позволяет обеспечить разноплановую активность учащихся, развивать их когни-

тивные и коммуникативные способности, а также формировать эмоциональное отношение к изучаемому языку и культуре [9].

Таким образом, методика создания практико-ориентированных заданий строится на этапности, тематической релевантности, интеграции культурных элементов и применении активных форм работы. Эти принципы способствуют формированию коммуникативной компетенции, развитию критического мышления и подготовке школьников к использованию английского языка в реальных жизненных и профессиональных ситуациях. В последующем разделе представлен анализ примеров практико-ориентированных заданий с целью демонстрации их методических особенностей и эффективности применения.

Примеры проблемных заданий для различных возрастных групп школьников

Обучающиеся в 7–11 классах характеризуются возрастающей способностью к абстрактному мышлению и развитию самостоятельности в учебной деятельности. В начале обучения в среднем звене (7–8 классы) приоритет отдается формированию базовых коммуникативных умений и постепенному развитию критического мышления через простые проблемные ситуации. В старших классах (9–11) учащиеся способны анализировать сложные социальные и культурные контексты, что позволяет использовать задания с более высокой степенью когнитивной нагрузки и межпредметными элементами.

Для 7-8х классов подходят поисково-игровые задания, которые сочетают в себе игровую мотивацию и практическое применение языка. Например, ученикам предлагается найти потерянный предмет на картинке-иллюстрации и сообщить о нем на английском с описанием местоположения и характеристик. Другой формат – воспроизведение короткой видео-сцены с посещением магазина, где школьники используют набор стандартных фраз для осуществления покупок и выражения уточнений, что развивает навыки аудирования и устной речи на базовом уровне [4].

Для учеников с уровнем Elementary эффективными оказываются коммуникативно-поисковые задания. Так, учащимся предлагается проанализировать диалог, отражающий проблему подготовки к школе, и затем вместе с одноклассниками создать собственный диалог по аналогичной теме. Кроме того, задания в формате онлайн-квеста предполагают выполнение фотозаданий в домашней обстановке с последующим описанием предметов и помещений, что развивает речевую активность и умение структурированной подачи информации на иностранном языке [4].

На уровне Pre-Intermediate школьникам даются ролевые карточки с разными конфликтными ситуациями, например, спор в магазине или выбор подходящего подарка. Учащиеся обсуждают каждую ситуацию в малых группах, отстаивая свою позицию и формулируя аргументы на английском. Кроме этого, включаются математические и логические задачи на английском языке, что стимулирует межпредметное взаимодействие и тренирует навыки критического мышления при решении нестандартных учебных ситуаций [4],[14].

Для учащихся Intermediate характерны задания, предполагающие более глубокий анализ проблем и развитие устной речи. Например, используются игровые карточки с набором вариантов решений проблемных ситуаций, из которых школьники выбирают наиболее оптимальные и аргументируют свой выбор. В одном из форматов к уроку приглашается гость в тематическом костюме, с которым проводится интервью и обсуждение социальных или экологических проблем, что стимулирует развитие навыков коммуникации, критического анализа и принятия решений в реальных условиях [4].

Для старших классов (9–11) нами составлен специальный сборник проблемных ситуаций на уровне B1, состоящий из 13 тематических групп, охватывающих разнообразные бытовые и социальные проблемы. Примеры заданий включают составление монолога или диалога по теме конфликта с коллегой, жалоб на шум, решение проблемы буллинга, поиск

выхода из ситуации пропажи багажа или задержки доставки. Такие задания помогают развивать коммуникативную компетенцию, учат выражать эмоции, жалобы, предлагать решения, а также оценивают умение формулировать мысли в связной форме [13].

Разнообразие форматов проблемных заданий охватывает: поисково-игровые активности (например, поиски предметов, повторение видео-сцен), коммуникативно-поисковые – создание и разбор диалогов, групповые дискуссии и ролевые игры, а также коммуникативно-ориентированные задачи с акцентом на аргументацию и решение реальных социальных проблем. Дифференциация заданий по уровню языковой подготовки и возрасту позволяет создать учебную среду, способствующую развитию функциональной грамотности и критического мышления на разных этапах обучения [4],[7],[14].

Таким образом, практическое применение разнообразных форматов проблемных заданий в английском языке помогает соблюдать специфику возрастных особенностей и обеспечить эффективное развитие ключевых компетенций школьников через активное использование языка в контекстах, близких к реальной жизни и учебной практике.

Работа выполнена под научным руководством кандидата филологических наук, доцента Л. И. Татановой (e-mail: l.tatanova@rsu-rzn.ru).

Библиографический список

1. Актуальные вопросы подготовки специалистов в современных условиях / И. А. Мурог, А. Ф. Маруков, Л. П. Костикова [и др.]. – Рязань : Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2023. – 183 с. – ISBN 978-5-907635-17-3. – EDN BYVNJT.

2. Асхадуллина Наиля Нургаяновна МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №71-4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-formirovaniya-funktsionalnoy-gramotnosti-obuchayuschihsya-nachalnyh-klassov-problemy-tendentsii-perspektivy (дата обращения: 18.01.2026).

3. ВНЕДРЕНИЕ [Электронный ресурс] // spbappo.ru - Режим доступа: https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2021/03/Vnedreniye-funktsionalnoy-gramotnosti_regionalnyy-opyt.pdf, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения: 20.01.2026).

4. Задания для проблемного обучения на онлайн-занятии [Электронный ресурс] // skyteach.ru - Режим доступа: https://skyteach.ru/methods/children/zadaniya-dlya-problemnogo-obucheniya-na-onlajn-zanyatii/, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения: 18.01.2026).

5. К вопросу актуальности формирования функциональной... [Электронный ресурс] // apni.ru - Режим доступа: https://apni.ru/article/9815-k-voprosu-aktualnosti-formirovaniya-funkcionalnoj-gramotnosti-v-sisteme-rossijskogo-obrazovaniya, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения: 17.01.2026)

6. Козицина Ольга Юрьевна [Электронный ресурс] // cronao.ru - Режим доступа: https://cronao.ru/images/doc/aktualnyj-pedagogicheskij-opyt/gymanitar/%D0%9A%D0%BE%D0%B7%D0%B8%D1%86%D0%B8%D0%BD%D0%B0_%D0%9E.pdf, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения: 17.01.2026)

7. Методические рекомендации по использованию проблемных... [Электронный ресурс] // диро.рф - Режим доступа: https://диро.рф/wp-content/uploads/2021/12, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения: 20.01.2026).

8. Описание опыта педагогической деятельности «Использование...» [Электронный ресурс] // eee-science.ru - Режим доступа: https://eee-science.ru/item-work/2020-2333/, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения: 18.01.2026)

9. Практико-ориентированный подход в обучении английскому... [Электронный ресурс] // dlyapedagoga.ru - Режим доступа: https://dlyapedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=3786, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения: 18.01.2026)

10. Практическая подготовка обучающихся на занятиях по... [Электронный ресурс] // www.teacherjournal.ru - Режим доступа: https://www.teacherjournal.ru/categories/13/articles/2251, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения: 13.01.2026)

11. Проблемное обучение на уроках английского языка как... [Электронный ресурс] // pg2023.edu-nv.ru - Режим доступа: https://pg2023.edu-nv.ru/images/pg2023/materiali2023/9hVjHF9m.pdf, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения: 22.01.2026).

12. Проблемы и перспективы развития систем оценки качества... [Электронный ресурс] // conf.chiro74.ru - Режим доступа:

https://conf.chiro74.ru/files/upload/conf_2022/plenarka/04_%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%B0_%D0%B3.%D1%81_.pdf, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения: 20.01.2026).

13. Сборник проблемных ситуаций на английском языке для 9-11... [Электронный ресурс] // урок.рф - Режим доступа: https://урок.рф/library/sbornik_problemnih_situatcij_na_anglijskom_yazike_dl_165759.html, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения: 18.01.2026)

14. Создание проблемной ситуации на уроках английского языка... [Электронный ресурс] // znanio.ru - Режим доступа: https://znanio.ru/media/sozdanie-problemnoj-situatsii-na-urokah-anglijskogo-yazyka-umk-enjoy-enjlish-2746355, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения: 22.01.2026)

15. Создание проблемных ситуаций на уроках английского языка [Электронный ресурс] // pdo-mel.ru - Режим доступа: http://pdo-mel.ru/wp-content/uploads/2017/04/Melnikova-5-anglijskogo.pdf, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения: 19.01.2026).

16. Формирование функциональной грамотности школьников... [Электронный ресурс] // moluch.ru - Режим доступа: https://moluch.ru/conf/ped/archive/385/16263, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения: 19.01.2026).

УДК 81’25; ГРНТИ 16.31.41

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ ФИЛЬМОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

С.А. Макарикова

Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина,
Российская Федерация, Рязань, sonya.makarikova@mail.ru

Аннотация. В работе рассматриваются стратегии перевода названий фильмов с английского языка на русский язык и факторы, влияющие на выбор стратегии. Автор обобщает функции названий фильмов, анализирует статистику стратегий перевода, выделяет основную стратегию и обосновывает причину ее частого использования. В статье дается анализ примеров перевода названий с использованием замены и показывается важность учета культурного кода при передаче названий фильмов на иностранный язык.

Ключевые слова: фильм, перевод, стратегия перевода, замена, трансформация, дословный перевод, культурный код.

DIFFICULTIES IN TRANSLATING FILM TITLES FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

S.A. Makarikova

Ryazan State University named after S.A.Yesenin,
Russian Federation, Ryazan, sonya.makarikova@mail.ru

The summary. The article discusses translation strategies used when rendering film titles from English into Russian and concentrates on the factors determining the choice of the strategy. The author outlines the functions of film titles, analyzes the statistics of translation strategies used by translators and focuses on the main one commenting on the reason for its frequent use. Examples of film titles translations are analyzed, the role of the cultural code as a factor ensuring adequate translation is defined.

Keywords: film, translation, translation strategy, substitution, transformation, literal translation, cultural code.

Название фильма создает у зрителей первое впечатление о том, что будет в нем показано, заставляя их строить гипотезы, касающиеся темы и проблемы. Как пишет Инга Малевич: «Художественный фильм- это не только культурный феномен, отражающий социокультурные приоритеты общества, но и способ формирования картины мира, как отдельной личности, так и лингвокультурного общества в целом» [4]. В связи с этим, главная трудность при переводе названий фильмов заключается в поиске баланса между сохранением авторского замысла и созданием продукта, который будет понятен и интересен российскому зрителю. Переводчик здесь выступает одновременно и как филолог, и как маркетолог. Ему важно не только сделать название фильма привлекательным, обеспечив продажу билетов и сделав его рентабельным, но и сохранить в названии заложенный режиссером смысл и поддержать ин-

терес зрителей. Решить задачу сохранения этого баланса часто бывает достаточно сложно, и многие переводчики сталкиваются с необходимостью разрешения конфликта между передачей буквального смысла и обеспечением коммерческого успеха картины. Особенности игры слов и многозначность лексических единиц мешают перевести каламбуры, а культурные отсылки и идиомы могут быть неправильно интерпретированы в других странах из-за разницы культурных кодов. В связи с этим, перед переводчиком стоит задача выбора правильной переводческой стратегии, которая позволит учесть, как лингвистический, так и маркетинговый фактор.

В данной статье нами будут рассмотрены основные проблемы, с которыми сталкиваются переводчики при передаче названий английских и американских фильмов на русский язык. Для выявления трудностей перевода названий фильмов необходимо, прежде всего, выделить ключевые **функции названия**. По мнению М.А.Кулинич [7] основными функциями названия являются: тематизирующая (идентификация фильма среди миллионов других), информативная (краткое сообщение о жанре или сюжете), сигнальная (воздействие на зрителя с целью вызвать интерес и желание посмотреть фильм) и содержательная (отражение художественного замысла автора). Все эти функции должны быть реализованы и в переводе названия фильма с помощью выбранной переводчиком стратегии.

Лингвист Е.Ж. Бальжинимаева выделяет три основные стратегии, которые используются при переводе названий фильмов: дословный перевод, трансформация, замена [3]. Остановимся на каждой из них более подробно.

Прямой/Дословный перевод

Прямой или дословный перевод названий фильмов является самой простой стратегией перевода. Она применяется при отсутствии непереводимых социокультурных реалий и конфликта между формой и содержанием. Данная стратегия используется, например, при переводе называния фильма «Domino», который вышел в прокат под названием «Домино». Такая же стратегия применялась при переводе названия фильма «The Godfather» – «Крестный отец». Имена и фамилии героев при использовании данной стратегии тоже переводятся дословно («Schindler’s list» - «Список Шиндлера»). К дословному переводу также относится транслитерация, как, например, в случае с переводом названия фильма «Interstellar» – «Интерстеллар».

Трансформация

Трансформация предполагает незначительное изменение названия, что обусловлено различными факторами: лексическими, стилистическими, функциональными, прагматическими. Перевод названия может сопровождаться смысловой адаптацией, при которой смысловая или жанровая недостаточность дословного перевода компенсируется заменой, добавлением или опущением лексических элементов, которые связаны с сюжетом фильма. Примером такой стратегии является фильм «Last Night», вышедший в прокат в России под названием «Прошлой ночью в Нью-Йорке». При смысловой адаптации важно не отклоняться от оригинального названия фильма.

Замена/Адаптация

Замена часто используется из-за невозможности передать прагматический смысл исходного текста. Прагматическая адаптация вызывается определенными пластами лексики, которые несут смысловую нагрузку. Эта смысловая нагрузка теряется, становится непонятной при дословном переводе. Примером использования замены является перевод названия фильма «Orphan». Данная лексическая единица имеет дословный перевод «сирота». В прокат российский прокат фильм был выпущен с названием «Дитя тьмы», которое точнее передает заложенный в нем смысл.

Данный вид перевода используется достаточно часто, что можно показать в таблице 1 случайной выборкой фильмов.

Таблица 1. Названия фильмов в оригинале и переводах

№, п/п	Название фильма в оригинале	Дословный перевод	Официальный перевод	Метод перевода
1	Run	Беги	Взаперти	Замена
2	A quiet place	Тихое место	Тихое место	Дословный перевод
3	The fault in our stars	Ошибка в наших звездах	Виноваты звезды	Трансформация
4	Whiplash	Удар кнута	Одержимость	Замена
5	Fast and furious presents	Быстрый и яростный	Форсаж	Замена
6	Bird Box	Птичий короб	Птичий короб	Дословный перевод
7	Outside the wire	За пределами провода	Смертельная зона	Замена
8	Pet sematary	Кладбище домашних животных	Кладбище домашних животных	Дословный перевод
9	All the lost	Все пропало	Не угаснет надежда	Замена
10	Hurt locker	Ящик боли	Повелитель бури	Замена

Как видно из приведенной статистики, фильмы, при переводе названий которых использовалась стратегия замены, составляют более 60%. Данные показатели являются закономерными, поскольку определяются влиянием коммерческого фактора, который, как отмечает Алексей Козуляев, заставляет прокатчиков отходить от авторского замысла [5]. С этим мнением согласна также Н.Г. Корноухова, которая пишет, что «перевод названия фильма сегодня – это не филологическая работа, а копирайтинг» [6]. Замена, хотя она и часто является коммерческим ходом, помогает более точно передать смысл фильма. Примером удачного использования замены является передача на русский язык названия такого фильма как «The Hangover", которое было переведено как «Мальчишник в Вегасе», хотя дословным переводом является «Похмелье». Предложенное название было принято русскоязычной аудиторией и не вызвало критики с ее стороны.

Однако в ряде случаев, перевод-замена является неудачным, поскольку вступает в диссонанс с русским культурным кодом и с замыслом самого фильма. Примером неудачного перевода является название фильма «I, Tonya», которое изначально было переведено как «Ледяная стерва», что вызвало волну критики со стороны русскоязычной аудитории, не только по причине снижено-разговорного стиля названия, но и поскольку искажало смысл данного фильма. Позже это название поменяли на «Тоня против всех», которое больше соответствовало замыслу режиссера и являлось стилистически нейтральным. Еще одним примером неудачного перевода-замены является название фильма «Public enemies», которое было дословно переведено как «Враги общества». Однако в российский прокат фильм был выпущен с названием «Джонни Д.». Таким образом переводчик хотел привлечь внимание зрителей к фильму, в котором играет популярный актер Джонни Дэп, сместив акценты со смысла фильма на исполнителя главной роли.

Следующим фактором, на котором мы остановимся в рамках нашей статьи, является межкультурная коммуникация, о которой пишет П.В. Иванова [2]. Учет данного фактора предполагает знакомство переводчика с культурой страны, в которой был снят фильм, равно как и с культурными особенностями и ценностями той страны, куда он попадает в прокат. При неправильном переводе название фильма может оскорбить зрителей страны или ввести их в заблуждение, как это было показано нами на примере первоначального перевода названия фильма «I, Tonya». Кроме того, названия могут содержать цитаты из песен, книг или сленг, непонятный носителю другой культуры. В данном случае необходима культурная адаптация. Рассмотрим следующий пример. Фильм «Silver Linings Playbook» дословно можно перевести «Сценарий серебряных просветов». Однако для русской аудитории этот заголовок не будет передавать тот смысл, который заложен в нем англоязычным режиссером и основан на знании английской и американской аудиторией пословицы (идиомы) «Every cloud has a silver lining», которая может быть переведена на русский язык как «Нет худа без доб-

ра». Хотя такая замена и может казаться эквивалентной, использование данного варианта перевода в качестве названия фильма не гарантирует ему коммерческого успеха у современной аудитории, в то время как предложенное переводчиками название «Мой парень – псих» позволяет привлечь зрителей, акцентируя их внимание на комедийной стороне фильма. Еще одним примером является перевод названия фильма «The Village», который можно дословно перевести как «Деревня». Однако такой перевод не может считаться адекватным из-за разницы культурных кодов англоязычной и русскоязычной аудиторий. Поэтому переводчики решили дать фильму название «Таинственный лес», которое указывая на место действия, передает смысл картины.

Таким образом, для адекватного перевода названий фильмов требуется учет целого ряда факторов, которые предполагают, как знание переводчиками культурных кодов стран, и законов родного и иностранного языков, так и понимание важности коммерческой составляющей, обеспечивающей интерес зрительской аудитории.

Работа выполнена под научным руководством старшего преподавателя Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина Н.Н. Гуськовой

Библиографический список

1. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). –М.: Высшая школа,1990.
2. Иванова П. В. О моделях перевода художественных фильмов // Учен. зап. Ленингр. гос. обл. ун-та им. А. С. Пушкина. – СПб., 2005. – Т. 14. – Вып. 3. Вопросы германской и романской филологии. С – 218–226.
3. Бальжинимаева Е. Ж. Стратегия перевода названий фильмов // http://labatr.bsu.ru/public/file/pub/07.doc
4. Милевич И.Г. Перевод названий художественных фильмов: коммуникативные тактики // Перевод и сопоставительная лингвистика. – No 8, 2012. – с. 29−32.
5. Козуляев, А. В. Обучение аудиовизуальному переводу: системный подход / А. В. Козуляев // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2015. – № 3. – С. 3–12. (Ключевая работа по теме локализации и маркетинга в кино).
6. Корноухова, Н. Г. Перевод заглавий фильмов как прагматическая проблема / Н. Г. Корноухова // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета им. акад. М. Ф. Решетнева. – 2006. – № 2. – С. 138–142.
7. Кулинич, М.А. Еще раз о переводе названий// Лингвистические основы межкультурной коммуникации. – Нижний Новгород. 2005. – С. 112-123.

УДК 378.1; ГРНТИ 14.35

ПРЕИМУЩЕСТВА И ПЕРСПЕКТИВЫ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ

Е.В. Томина, Х.Ф. Нгуен

Рязанский государственный радиотехнический университет имени В.Ф. Уткина, Российская Федерация, Рязань, pretty_elena@mail.ru, hongphu@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются преимущества и перспективы российского высшего образования для вьетнамских студентов и аспирантов в условиях усиливающейся глобальной конкуренции образовательных систем. Анализируется современное состояние российско-вьетнамского образовательного сотрудничества, включая масштабы академической мобильности и институциональные механизмы взаимодействия. Особое внимание уделяется сильным позициям России в фундаментальной науке и инженерной подготовке, доступности обучения благодаря системе государственных квот, а также благоприятной академической среде российских вузов. Одновременно выявляются основные трудности, с которыми сталкиваются вьетнамские обучающиеся, прежде всего языковой барьер, конкуренция со стороны англоязычных образовательных направлений и проблемы информированности абитуриентов. На основе проведённого анализа делается вывод о сохранении значительного потенциала российско-вьетнамского образовательного партнёрства, особенно в научно-технические направления, в перспективе до 2035 года.

Ключевые слова: российское высшее образование, Вьетнам, академическая мобильность, государственные квоты, инженерное образование, STEM, международное сотрудничество.

ADVANTAGES AND PROSPECTS OF RUSSIAN HIGHER EDUCATION FOR VIETNAMESE STUDENTS AND POSTGRADUATES

E.V. Tomina, H.F. Nguyen
Ryazan State Radio Engineering University named after V.F. Utkin,
Russia, Ryazan, hongphu@mail.ru

Abstract. The article examines the advantages and prospects of Russian higher education for Vietnamese students and postgraduates in the context of increasing global competition among educational systems. The current state of Russian–Vietnamese educational cooperation is analyzed, including the scale of academic mobility and institutional mechanisms of interaction. Special attention is paid to Russia's strong positions in fundamental science and engineering education, the accessibility of studies due to the system of state quotas, and the favorable academic environment of Russian universities. At the same time, the main difficulties faced by Vietnamese learners are identified, primarily the language barrier, competition from English-medium education destinations, and insufficient awareness among applicants. Based on the analysis, the paper concludes that Russian–Vietnamese educational partnership retains significant potential, especially in scientific and technical fields, in the period up to 2035.
Keywords: Russian higher education, Vietnam, academic mobility, state quotas, engineering education, STEM, international cooperation.

В последние десятилетия образовательное сотрудничество между Россией и Вьетнамом сохраняет устойчивый и традиционно дружественный характер [1; 2]. Через систему высшего образования сформировались прочные научные и гуманитарные связи между двумя странами. В условиях усиливающейся глобальной конкуренции образовательных систем вопрос привлекательности российского высшего образования для вьетнамских студентов и аспирантов приобретает особую актуальность. Для Вьетнама, который ускоренно развивает высокотехнологичные отрасли, важное значение имеет подготовка инженерных и научных кадров, и в этом направлении российская высшая школа сохраняет сильные позиции [3].

Цель статьи – проанализировать преимущества российского высшего образования и оценить его перспективы для вьетнамских студентов и аспирантов. Для достижения цели рассматриваются масштабы сотрудничества, выявляются ключевые преимущества обучения в Российской Федерации, обозначаются существующие проблемы и оцениваются дальнейшие перспективы.

Российско-вьетнамское образовательное взаимодействие опирается на значительную историческую базу. По оценкам, за советский и постсоветский периоды в СССР и России было подготовлено около 75 тыс. вьетнамских специалистов [4]. Многие из них впоследствии заняли важные позиции в государственном управлении, науке и промышленности Вьетнама, что свидетельствует о долгосрочном кадровом эффекте такого сотрудничества .

В настоящее время академическая мобильность сохраняется на стабильном уровне. В России обучается более 3000 граждан Вьетнама. Российская сторона ежегодно выделяет около 1000 бюджетных мест для вьетнамских студентов [5]. В свою очередь, Вьетнам утвердил программу на 2026–2035 гг., предусматривающую направление примерно 1500 человек в год на обучение за рубеж, из которых около 1000 планируется направлять в Россию.

Институциональную основу сотрудничества формируют Россотрудничество и Русский дом в Ханое, межправительственные соглашения, а также прямые договоры между университетами двух стран [7]. Дополнительную роль играют образовательные выставки и профориентационные мероприятия российских вузов во Вьетнаме .

Таким образом, российско-вьетнамское образовательное сотрудничество носит устойчивый и системный характер и сохраняет потенциал для дальнейшего развития в интересах подготовки высококвалифицированных кадров Вьетнама.

Российское высшее образование сохраняет ряд существенных преимуществ для вьетнамских студентов и аспирантов, особенно в технических и естественно-научных направле-

ниях. Эти преимущества формировались исторически и в настоящее время продолжают укрепляться за счёт модернизации образовательной системы .

Одним из ключевых факторов привлекательности является сильная позиция России в фундаментальной науке и инженерии. Российская высшая школа во многом опирается на традиции советской научной школы, которая исторически отличалась глубокой теоретической подготовкой и строгой инженерной культурой [3]. Особенно высоко оценивается подготовка в таких областях, как радиотехника, авиация и космические технологии, ядерная энергетика, информационные технологии и прикладная математика [9]. Для Вьетнама, который активно развивает высокотехнологичные отрасли, эти направления имеют стратегическое значение.

В технических университетах России заметен практико-ориентированный подход к обучению. Учебные планы обычно включают лабораторные работы, курсовые проекты и научно-исследовательскую деятельность [9]. Как аспирант Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Рязанский государственный радиотехнический университет имени В. Ф. Уткина», автор может отметить, что студенты и аспиранты имеют реальный доступ к современной измерительной базе, программным пакетам моделирования и научным руководителям с серьёзным исследовательским опытом. Это создаёт благоприятные условия для формирования инженерного мышления.

Важным преимуществом остаётся высокая доступность образования благодаря развитой системе государственных квот [6]. Для граждан Вьетнама ежегодно выделяется значительное количество бюджетных мест. Обучение по квоте, как правило, бесплатное, студентам выплачивается ежемесячная стипендия и предоставляется место в общежитии по льготной цене [5]. Дополнительную финансовую поддержку обеспечивает Правительство Вьетнама (компенсация перелёта, страхования и частично расходов на проживание). В совокупности это формирует заметное ценовое преимущество России по сравнению со многими западными образовательными направлениями.

Российская система высшего образования также отличается широким спектром образовательных программ [2]. В стране функционирует около 450 вузов и реализуется порядка 17 500 образовательных программ. Подготовка ведётся на всех уровнях – бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура, а также краткосрочные стажировки. Для иностранных студентов важно, что часть программ, особенно на уровне магистратуры, доступна на английском языке, хотя обучение на русском по-прежнему остаётся основным и более распространённым вариантом [8].

Существенным плюсом является благоприятная академическая и научная среда. Во многих университетах студенты имеют доступ к лабораториям, научно-исследовательским проектам и опытно-конструкторским работам. Характерной особенностью российской модели является тесная интеграция вузов с промышленностью и государственными корпорациями, такими как Газпром, Росатом и другие. Это повышает практическую направленность подготовки. Дополнительным фактором выступает международная среда: по имеющимся оценкам, около 12 % обучающихся в российских вузах составляют иностранные студенты, что способствует академической интернационализации [2].

Наконец, обучение в России способствует развитию межкультурных и языковых компетенций. Освоение русского языка остаётся важным стратегическим навыком для специалистов, работаающих в сферах энергетики, техники, оборонной промышленности и научного сотрудничества. Одновременно обучение за рубежом расширяет международную коммуникацию, формирует самостоятельность, адаптивность и другие «гибкие навыки» (soft skills), которые сегодня высоко ценятся на глобальном рынке труда.

В совокупности перечисленные факторы объясняют, почему российское высшее образование продолжает сохранять устойчивую привлекательность для вьетнамских обучающихся, прежде всего в инженерно-техническом сегменте.

Несмотря на очевидные преимущества, обучение в России для вьетнамских студентов и аспирантов сопровождается рядом объективных трудностей и ограничений. Их анализ важен для научной объективности и выработки практических рекомендаций.

Одной из наиболее серьёзных проблем остаётся языковой барьер. Русский язык объективно сложен для вьетнамских обучающихся, особенно на начальном этапе. Большинство студентов вынуждены проходить подготовительный факультет, что увеличивает общий срок обучения и требует дополнительных усилий по адаптации. Недостаточный уровень владения русским языком может затруднять не только учебный процесс, но и последующее трудоустройство, особенно в высокотехнологичных сферах, где требуется свободное профессиональное общение [10]. Практика показывает, что успешная академическая траектория в России напрямую связана с качеством языковой подготовки.

Серьёзным внешним фактором является усиливающаяся конкуренция со стороны других образовательных направлений [3]. В последние годы заметно выросла привлекательность англоязычных стран, прежде всего США, Великобритании, Австралии и Канады. Параллельно активно расширяются образовательные возможности в странах Азии, таких как Южная Корея, Япония, Китай и Сингапур. Эти государства предлагают программы на английском языке и проводят активную образовательную политику. В результате образовательные предпочтения вьетнамской молодежи постепенно диверсифицируются, и Россия уже не является безальтернативным выбором, как это было в предыдущие десятилетия.

Отдельной проблемой остаётся уровень информированности абитуриентов. Во Вьетнаме не все потенциальные кандидаты хорошо знают о существующих каналах поступления в российские вузы, о механизме квот и о возможностях академической мобильности. Хотя Россотрудничество и Русский дом в Ханое ведут активную работу, их охват среди широкой молодежной аудитории пока ограничен [7]. Кроме того, наблюдается территориальная неравномерность интереса: традиционно более высокий спрос на обучение в России фиксируется в северных регионах Вьетнама, тогда как в центральных и южных провинциях влияние других образовательных направлений заметно сильнее.

Существенное значение имеют и вопросы последующего трудоустройства выпускников. Современный рынок труда во Вьетнаме предъявляет всё более комплексные требования к молодым специалистам [3]. Одного диплома российского вуза часто недостаточно – работодатели ожидают сочетания профессиональных компетенций, практического опыта и владения несколькими иностранными языками. Особенно возрастает роль английского языка как языка международного бизнеса. Кроме того, перспективы трудоустройства во многом зависят от выбранной специальности: выпускники инженерно-технических, энергетических и нефтегазовых направлений, как правило, имеют более устойчивые карьерные возможности по сравнению с рядом гуманитарных профилей.

Политическая поддержка российско-вьетнамского образовательного сотрудничества в последние годы сохраняется на высоком уровне. В ходе межгосударственных контактов подтверждена квота в 1000 бюджетных мест для граждан Вьетнама в российских вузах. Параллельно расширяется сеть межвузовских соглашений: подписываются новые меморандумы о сотрудничестве, дорожные карты и программы обменов [7]. Активизируется и образовательная дипломатия – российские университеты регулярно проводят презентации, выставки и профориентационные миссии во Вьетнаме. Всё это создаёт устойчивую институциональную основу для дальнейшего роста студенческих потоков.

Перспективность российского образования для вьетнамских обучающихся во многом определяется совпадением приоритетных отраслей подготовки с потребностями экономики Вьетнама [6]. Наиболее востребованными остаются инженерно-технические направления. Особый интерес традиционно проявляется к подготовке кадров для оборонно-промышленного комплекса, нефтегазовой отрасли, ядерной энергетики, авиационно-космической сферы, а также к информационным технологиям, искусственному интеллекту и

современной медицине [9]. Именно в этих областях российская научная школа сохраняет сильные позиции, что повышает прикладную ценность получаемого образования для вьетнамских выпускников.

Наблюдается постепенный переход от модели разовых образовательных обменов к формату долгосрочного партнёрства. Увеличивается число академических обменов между университетами, расширяются совместные образовательные программы и программы двойных дипломов, формируются сетевые университетские проекты [7]. Российские вузы всё активнее внедряют практико-ориентированное обучение и усиливают связи с промышленными предприятиями и научными центрами. Для вьетнамских студентов и аспирантов это означает более тесную интеграцию обучения с реальными профессиональными задачами и повышение конкурентоспособности на рынке труда.

С учётом текущих тенденций можно осторожно прогнозировать, что до 2035 года интерес вьетнамской молодежи к обучению в России сохранится прежде всего в STEM-направлениях. Одновременно вероятна постепенная диверсификация контингента обучающихся за счёт расширения спектра образовательных программ и географии набора. Вместе с тем конкуренция на глобальном рынке образования будет усиливаться, что потребует от российских университетов дальнейшего повышения гибкости образовательных траекторий, развития программ на иностранных языках и усиления адресной работы с абитуриентами из Вьетнама [3].

Российское высшее образование в настоящее время сохраняет заметные конкурентные преимущества для вьетнамских студентов и аспирантов, особенно в технических и фундаментальных областях [2]. Сильные традиции научных школ, развитая лабораторная база и практико-ориентированный подход к подготовке специалистов делают российские вузы привлекательным направлением для получения инженерного и научного образования.

Важным фактором доступности обучения остаётся система государственных квот Российской Федерации. Возможность бесплатного обучения, получение ежемесячной стипендии и проживание в общежитии по льготной стоимости существенно снижают финансовую нагрузку на обучающихся и их семьи. В сочетании с дополнительной поддержкой со стороны Правительства Вьетнама это формирует устойчивое ценовое преимущество российского образования на международном рынке.

Вместе с тем сохраняется ряд объективных трудностей. К ним относятся языковой барьер, усиливающаяся конкуренция со стороны англоязычных образовательных направлений, а также недостаточная информированность части вьетнамской молодежи о возможностях обучения в России. Эти факторы требуют дальнейшей системной работы как со стороны образовательных учреждений, так и профильных государственных структур.

В среднесрочной перспективе до 2035 года образовательное взаимодействие России и Вьетнама имеет потенциал стать одним из ключевых каналов подготовки высококвалифицированных кадров для высокотехнологичных отраслей экономики Вьетнама [6]. При сохранении политической поддержки, расширении межвузовского сотрудничества и повышении гибкости образовательных программ российское высшее образование будет и далее оставаться значимым и востребованным направлением академической мобильности вьетнамской молодежи.

Библиографический список

1. Путин: квота для вьетнамских студентов в РФ в 2025 году составит 1 тыс. мест // ТАСС. – 2025. – URL: https://tass.ru (дата обращения: 01.03.2026).

2. Лысенко Н.И., Давыдова Ю.А. Сотрудничество России и Вьетнама в сфере высшего образования // Научные исследования. – 2024. – № 9. – URL: https://ma123.ru/ru/2024/09/id-0724-ru/ (дата обращения: 01.03.2026).

3. Доступное российское образование для граждан Вьетнама / В. Мурашкин // Hedclub. – URL: https://hedclub.com/ru/publication/dostupnoe_rossijskoe_obrazovanie_dlya_grazhdan_vetnama__491 (дата обращения: 01.03.2026).

4. Российское образование для вьетнамской молодёжи // VOV World. – 25.09.2025. – URL: https://vovworld.vn/ru-RU (дата обращения: 01.03.2026).
5. Ректор Герценовского университета рассказал о возможностях российского образования для вьетнамских студентов // РГПУ им. А.И. Герцена. – 14.01.2025. – URL: https://ru.hspu.org/mezhdunarodnaya-deyatelnost/news/41085/ (дата обращения: 01.03.2026).
6. Вьетнамским студентам рассказали о российском образовании // Русский мир. – 15.01.2025. – URL: https://russkiymir.ru/news/332255/ (дата обращения: 01.03.2026).
7. Российское образование по-прежнему привлекает вьетнамских студентов // Нянзан Онлайн. – URL: https://ru.nhandan.vn (дата обращения: 01.03.2026).
8. Качество образования в России не уступает европейскому – владивостокский студент из Вьетнама // PrimaMedia. – URL: https://primamedia.ru (дата обращения: 01.03.2026).
9. 1.000 học bổng Chính phủ du học tại Liên bang Nga năm 2025 // Cổng Thông tin Chính phủ. – 2025. – URL: https://baochinhphu.vn (дата обращения: 01.03.2026).
10. Phê duyệt Đề án đưa công dân Việt Nam đi học tại Liên bang Nga, Trung Quốc, các nước Đông Âu giai đoạn 2026–2035 // Cổng Thông tin Chính phủ. – 2025. – URL: https://baochinhphu.vn (дата обращения: 01.03.2026).
11. Cử 1.500 người Việt đi học ở Nga, Đông Âu và Trung Quốc mỗi năm // VnExpress. – URL: https://vnexpress.net (дата обращения: 01.03.2026).
12. Du học Nga: cẩm nang A-Z về học tập, làm việc tại Nga // INEC. – URL: https://duhocinec.com/du-hoc-nga/ (дата обращения: 01.03.2026).

УДК 81; ГРНТИ 16.31.61

ПРОБЛЕМА СТИГМАТИЗАЦИИ ПАЦИЕНТА С ПСИХИЧЕСКИМ РАССТРОЙСТВОМ (КЛИНИЧЕСКИЙ СЛУЧАЙ)

М.А. Калинина, А.В. Баранова
Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова, Российская Федерация, Рязань, schmarina@rambler.ru

Аннотация. В работе рассматриваются механизмы феномена стигматизации и самостигматизации с точки зрения психологии и когнитивной лингвистики, проанализировано влияние этих процессов на поведение пациента и приверженность лечению, даны практические рекомендации для самих пациентов и их социального окружения.
Ключевые слова: стигматизация, пациент с психическим расстройством, клинический случай, «навешивание ярлыков»

THE PROBLEM OF STIGMATIZATION OF A PATIENT WITH A MENTAL DISORDER (CLINICAL CASE)

M.A. Kalinina, A.V. Baranova
Ryazan State Medical University, Russian Federation, Ryazan, schmarina@rambler.ru

Abstract. The article analyzes the mechanisms of stigmatization and self-stigmatization from a psychological and linguistic point of view, the impact of these processes on patient behavior and adherence to treatment, provides practical recommendations for the patients themselves and their social environment.
Keywords: stigmatization, patient with a mental disorder, clinical case, labeling

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), каждый седьмой житель Земли имеет психические расстройства [8], а в России, по официальным данным, таковых 4 миллиона [1].

По данным опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения, с 1989 по 2014 год отношение россиян к людям с психическими расстройствами ухудшилось (см. таблицу 1, по данным [4]).

Таблица 1 - Изменение отношения россиян к людям с психическими расстройствами (по данным ВЦИОМ, 1989–2014 гг.)

Мнение респондентов	1989 год (%)	2014 год (%)	Интерпретация
Следует оказывать помощь психически больным гражданам	58	48	Снижение поддержки идеи помощи на 10 процентных пунктов — тревожный сигнал ухудшения отношения общества.
Необходимо изолировать психически больных от общества	33	44	Рост на 11 п. п. — усиление стигматизации и страха перед психическими расстройствами.
Необходимо «ликвидировать» психически больных	3	5	Рост на 2 п. п. — крайне негативная тенденция, указывающая на радикализацию взглядов части общества.

Как видим, достаточно большое количество людей с психиатрическими диагнозами подвергается стигматизации. Стигматизация (от греч. Στιγμα – ярлык, клеймо) [2] имеет когнитивно-языковую природу и основана на стереотипах и прототипах (Э. Рош) [7], которые представляют собой предмет изучения когнитивной лингвистики.

Проблема, изучаемая в настоящей работе, была зафиксирована нами в процессе исследования смысложизненных ориентаций и внутренней картины болезни у пациентов с параноидной формой шизофрении с применением теоретических, эмпирических (психодиагностика, клинические интервью) и статистических методов. В нем участвовали 19 женщин с подтвержденным диагнозом F20 (МКБ-10), которые являлись пациентками женского острого отделения стационарного типа ГБУЗ «Психиатрическая клиническая больница №1 им. Н.А. Алексеева г. Москвы. В результате этого исследования были получены тексты (истории болезней, тексты психологических бесед и интервью), которые послужили материалом для анализа, результаты которого представлены в данной статье. В настоящей работе подробно разобран один клинический случай, однако можно говорить и об общей тенденции.

В процессе анализа устных и письменных текстов было выявлено множество случаев стигматизации и самостигматизации пациентки, основным лингвистическим механизмом которых явилось «навешивание ярлыков» («сумасшедшая», «белая ворона» и др.), которые сопровождали ее с детства, в том числе, со стороны членов семьи. Выявляется паттерн дезадаптивного совладающего поведения (копинга) в виде добровольной социальной изоляции (сетует, что не может ни с кем ужиться; уверяет, что просто хочет работать и быть невидимой). Столкнувшись с негативными реакциями общества на своё отклоняющееся поведение, пациентка усваивает стигматизирующие установки, что проявляется в аутоагрессивных мыслях о собственной «ненормальности (состояние стало ухудшаться; в голове были “чужие мысли, которые ругали ее, комментировали ее действия”). Это запускает механизм самостигматизации, который находит выход в поведенческой реакции – стремлении к полному уединению и физическому сокрытию. Такое поведение, будучи следствием стигмы, лишь усиливает её: неестественные формы избегания (попытки спрятаться под мебель) привлекают дополнительное внимание и воспринимаются окружением как новое подтверждение «инаковости», что ведёт к дальнейшей социальной дезадаптации и закреплению порочного круга.

Важнейшим и наиболее деструктивным проявлением стигматизации и самостигматизации является пренебрежение лечением. Страх быть отмеченным стигматизирующим ярлыком «психически больного» заставляет пациентку выбирать стратегию сокрытия проблемы вместо ее решения (отказывается говорить матери, что оказалась в больнице, боится, что мать будет настаивать на выписке, вмешиваться в лечение). Это выражается не только в прямом отказе от посещения ПНД и приема терапии (неоднократно зафиксировано в иссле-

дованной истории болезни), но и в более скрытых формах: обращении к «менее стигматизированным» психологам вместо психиатров, нерегулярном приеме препаратов и самолечении. Этот выбор продиктован попыткой избежать дискриминации в семье, профессиональном коллективе и обществе в целом. Подобная тактика оказывается проигрышной, приводя к хронификации заболевания, учащению обострений и, как следствие, к еще большей социальной дезадаптации. Таким образом, пренебрежение лечением выступает ключевым звеном в порочном круге стигмы, превращая ее из социального ярлыка в фактор, напрямую ухудшающий медицинский прогноз.

Проведенный анализ клинического случая позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Стигматизация обладает комплексным и системным характером.

2. Самостигматизация является не следствием, а неотъемлемой частью клинической картины.

3. Стигматизация ухудшает медицинский прогноз. Страх быть дискриминированным заставляет пациентов скрывать симптомы, откладывать обращение к психиатру, заниматься самолечением или нерегулярно принимать терапию, что, в конечном итоге, приводит к обострениям.

Для выхода из такого положения, по нашему мнению, необходим комплексный подход на всех уровнях взаимодействия:

1. Для семей пациентов:

1.1. Внедрение и реализация обязательных программ психологического образования для родственников. Цель – разъяснение природы заболевания, его симптомов и современных методов лечения, что позволит снизить уровень страха, непонимания и непродуктивной критики в адрес пациента.

1.2. Организация групп взаимопомощи и семейной психотерапии, где родственники могут получить поддержку и научиться эффективным стратегиям общения и помощи.

2. Для пациентов:

2.1. Разработка и внедрение в стационарах и ПНД тренингов и терапевтических групп с целью развития навыков распознавания и опровержения негативных автоматических мыслей о себе, формирования адаптивных стратегий борьбы со стрессом.

2.2. Когнитивно-поведенческая терапия для работы с искаженными убеждениями о себе и своем заболевании.

3. Для общества и системы здравоохранения:

3.1. Проведение масштабных просветительских кампаний в СМИ и социальных сетях при участии самих пациентов и врачей с целью дестигматизации образа пациента психиатрической клиники (основываясь на реальных историях людей, сохраняющих социальную активность при адекватном лечении).

3.2. Проведение постоянного профессионального консультирования с участием психиатров на съемках фильмов о пациентах с психическими проблемами.

3.3. Борьба с использованием психиатрических диагнозов в качестве бытовых оскорблений («шизофреник», «истеричка»), так как это прямо укрепляет стигматизацию [2].

3.4. Обучение медицинского персонала общего профиля основам психиатрической грамотности и этики общения с пациентами, имеющими психические расстройства [3].

Реализация этих мер будет способствовать формированию более инклюзивной и поддерживающей среды, где обращение за психиатрической помощью будет восприниматься как норма, а не как постыдный поступок, что в конечном итоге улучшит качество жизни пациентов и эффективность их лечения.

Библиографический список

1. Зыкова, А. Психиатр заявила о почти четырёх миллионах россиян, страдающих психическими заболеваниями // Octagon.media. – 13 февраля 2024. – URL: https://octagon.media/novosti/ (дата обращения: 01.11.2025).
2. Проблема стигматизации психически больных в России // CyberLeninka. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-stigmatizatsii-psihicheski-bolnyh-v-rossii (дата обращения: 01.11.2025).
3. Соложенкин, В. В. Избранные лекции по психиатрии для врачей-кардиологов : учебное пособие. – Бишкек : Изд-во КРСУ, 2011. – С. 75–92.
4. Уровень толерантности в России: растет или падает // ВЦИОМ : [сайт]. – 28.11.2014. – URL: https://wciom.ru/ (дата обращения: 01.11.2025).
5. Gabbard, G. O. Dispatch from the front lines of psychoanalysis // Psychiatric News. – 2007. – Vol. 42, № 19. – P. 6. – URL: https://psychiatryonline.org/doi/full/ (дата обращения: 01.11.2025).
6. Pavlovic, R. Y., Pavlovic, A. M. Movies and mental illness stigma – A European cinematic perspective // European Psychiatry. – 2011. – Vol. 26, № S1. – P. 560. – URL: https://www.cambridge.org/ (дата обращения: 01.11.2025).
7. Rosch, E. Cognitive representations of semantic categories // Journal of Experimental Psychology: General. – 1975. – Vol. 104, № 3. – P. 192–233.
8. World health statistics 2025: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals // World Health Organization : Global report. – 15 May 2025. – URL: https://www.who.int/publications/i/item/ (дата обращения: 01.11.2025).

УДК-378; ГРНТИ-14.35

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Д.В. Вааль

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина,
Россия, Рязань, dagri1963@gmail.com

Аннотация. В статье исследуется трансформация сущности и структуры профессионализма учителя иностранного языка в условиях цифровизации образования. На основе анализа актуальных исследований выявлено ключевое противоречие между высоким технологическим потенциалом цифровых средств и низким уровнем готовности педагогов к их дидактически целесообразному применению. Обоснована необходимость перехода от технологического подхода к цифровой дидактике. Предложено авторское определение профессионализма учителя ИЯ в цифровую эпоху, раскрыты структурные компоненты. Сформулированы рекомендации по совершенствованию подготовки педагогических кадров.
Ключевые слова: профессионализм учителя; иностранный язык; цифровизация образования; цифровая дидактика; цифровая образовательная среда

THE PROFESSIONALISM OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

D.V. Vaal

Ryazan State University named for S. A. Yesenin,
Russia, Ryazan, dagri1963@gmail.com

Abstract. The article examines the transformation of the essence and structure of a foreign language teacher's professionalism in the context of digitalization of education. Based on the analysis of current research, a key contradiction is identified between the high technological potential of digital tools and the low level of teachers' readiness for their didactically appropriate use. The necessity of transitioning from a technological approach to digital didactics is substantiated. The author's definition of a foreign language teacher's professionalism in the digital age is proposed, and its structural components are revealed. Recommendations for improving teacher training are formulated.
Keywords: the professionalism of a teacher; foreign language; digitalization of education; digital didactics; digital educational environment.

Введение. Современный этап развития лингвистического образования характеризуется фундаментальной технологической трансформацией, в результате которой цифровые ин-

струменты перестали быть вспомогательным ресурсом и превратились в неотъемлемый компонент образовательной среды. В практике преподавания иностранных языков появились государственные информационные системы, цифровые платформы, технологии генеративного искусственного интеллекта, нейросети. Сегодня цифровая дидактика оформляется в самостоятельную область педагогического знания. «В современных условиях востребован преподаватель нового типа, – верно подчеркивают Н. Н. Нижнева и Н. Л. Нижнева-Ксенофонтова, – широко эрудированный, инновационно мыслящий, способный принимать нестандартные решения в условиях постоянно меняющегося контекста профессионально-педагогической деятельности» [1, с. 62].

Однако наряду с признанием технологического потенциала возникает парадокс: стремительное развитие цифровых средств вступает в противоречие с реальным уровнем готовности педагогов к их осмысленному, дидактически целесообразному применению. Особую остроту данное противоречие приобретает в контексте внедрения нейросетевых технологий, где разрыв между возможностями инструментов и квалификацией педагогов наиболее ощутим.

Возникает вопрос: как сохранить и развить профессионализм учителя иностранного языка в условиях цифровой трансформации образования? Акцент переносится с технологической оснащенности на дидактическую культуру, методическое творчество и способность педагога выполнять функции модератора, наставника и эксперта в цифровой образовательной среде. Это требует переосмысления сущности и структуры профессионализма учителя иностранного языка с учетом новых компетентностных вызовов, что и обусловливает актуальность настоящего исследования.

Целью настоящего исследования является обоснование сущности и структуры профессионализма учителя иностранного языка в условиях цифровизации образования.

Поставленная цель обусловила необходимость решения следующих исследовательских *задач*:

1) определить степень влияния цифровых технологий на содержательное наполнение понятия «профессионализм учителя иностранного языка»;

2) выявить и систематизировать структурные компоненты профессионализма учителя ИЯ с учетом требований цифровой образовательной среды.

Методы исследования. В ходе работы над статьей был использован комплекс методов.

Теоретические методы включали анализ и обобщение положений научной литературы по проблеме исследования. *Эмпирические методы* были представлены педагогическим наблюдением, осуществлявшимся в условиях цифровой образовательной среды университета.

Обзор литературы. Современный этап развития высшего образования характеризуется глубинной цифровой трансформацией, которая затрагивает все аспекты педагогической деятельности. В этих условиях проблема формирования и развития профессионализма учителя иностранного языка приобретает новое измерение, требующее переосмысления традиционных подходов к подготовке педагогических кадров.

Исследователи единодушны во мнении, что цифровизация образовательного процесса в вузе – это не просто внедрение технических средств, а сложный многопланный процесс, меняющий саму парадигму взаимодействия субъектов образования. Д.В. Боярченков и Л.П. Костикова подчеркивают, что успешность этого процесса напрямую зависит от готовности преподавателя интегрировать цифровые инструменты в образовательную среду, не теряя при этом педагогической направленности своей деятельности [2]. Эта идея перекликается с гуманистической концепцией подготовки педагога, изложенной в более ранней работе Л.П. Костиковой, где доказывается, что в основе профессионализма лежит ориентация на развитие личности обучающегося, а не только трансляция знаний [5]. В эпоху цифровизации

этот принцип становится ключевым вызовом: как сохранить внимание к личности обучающегося в условиях технологизации.

Одним из главных мотивов применения цифровых средств в обучении иностранным языкам является повышение учебной мотивации. Так, Е.В. Воевода на примере курса домашнего чтения демонстрирует, что грамотное использование цифровых инструментов позволяет не только интенсифицировать учебный процесс, но и сделать его более личностно-ориентированным, отвечающим запросам современного «цифрового» поколения студентов [3]. Это подтверждает тезис о том, что цифровая компетентность современного учителя иностранного языка становится неотъемлемой частью его профессионализма, позволяя эффективно решать традиционные методические задачи новыми средствами.

Особое место в дискуссии о профессионализме педагога занимает вопрос внедрения технологий искусственного интеллекта (ИИ). Работы последних лет показывают, что ИИ перестает быть футуристическим концептом и активно входит в реальную педагогическую практику. В статье Л.П. Костиковой, Н.Е. Есениной и В.А. Фулина рассматривается потенциал генеративного искусственного интеллекта как инструмента создания учебно-профессиональных ситуаций, что позволяет моделировать иноязычную коммуникацию, максимально приближенную к реальным условиям [4]. Практический опыт использования ИИ в обучении иностранным языкам, описанный З.Ю. Кузнецовым и Л.П. Костиковой, свидетельствует о том, что современный учитель должен не просто знать о существовании таких технологий, но и уметь критически их оценивать и методически грамотно встраивать в учебный процесс [6]. Это формирует новый вектор в структуре профессиональной компетентности педагога.

Однако цифровая трансформация образования несет в себе не только новые возможности, но и определенные риски. А.В. Фахрутдинова и Ф.Г. Мухаметзянова обращают внимание на необходимость сохранения человеческого измерения в цифровом образовательном пространстве [7]. Подготовка педагога не должна сводиться к освоению набора технологических навыков. Как справедливо отмечают В.А. Фулин, Д.С. Иванова и Л.П. Костикова, ключевыми направлениями подготовки будущих учителей в современных условиях становятся не только развитие их цифровой грамотности, но и формирование готовности к решению новых профессиональных задач, связанных с проектированием образовательной среды, воспитанием и развитием личности в условиях информационного общества [8].

Несмотря на наличие исследований, посвященных отдельным аспектам данной проблемы, вопрос о целостной модели профессионализма учителя иностранного языка, отвечающей вызовам цифровой эпохи, остается открытым и требует дальнейшего изучения.

Результаты. Анализ представленных источников позволил сделать вывод, что профессионализм учителя иностранного языка в условиях цифровизации – это интегративное качество, включающее: фундаментальную гуманитарную основу педагогического мышления, владение современными цифровыми инструментами и технологиями (включая ИИ) для решения учебных задач, способность к критическому осмыслению и методически обоснованному применению цифровых средств в образовательном процессе.

Кроме того, на основе анализа научной литературы мы рассматриваем профессионализм учителя иностранного языка как интегративное качество, структурно представленное четырьмя взаимосвязанными компонентами: ценностным, когнитивным, деятельностным и цифровым.

Ценностный компонент является фундаментальной основой педагогического мышления и является системообразующим, так как определяет направленность всей профессиональной деятельности педагога. В эпоху цифровизации, когда технологии могут доминировать над содержанием, именно ценностный фундамент позволяет сохранить гуманистическую сущность образования. Ценностный компонент профессионализма учителя иностранного языка включает: признание самоценности личности обучающегося, приоритет воспита-

ния и развития над простой трансляцией знаний и технологических навыков, осознание своей миссии по формированию духовно-нравственной сферы студента даже в условиях дистанционного или автоматизированного обучения.

Когнитивный компонент включает систему знаний об основах профессии и цифровой реальности и представляет собой теоретическую базу профессионализма. В условиях цифровизации этот блок знаний значительно расширяется и усложняется. Он не ограничивается знанием методики преподавания иностранного языка, но включает глубокое понимание закономерностей и последствий цифровой трансформации. Современный учитель обязан иметь представление: о психолого-педагогических особенностях поколения «цифровых» студентов, принципах функционирования цифровой образовательной среды, дидактическом потенциале и ограничениях новых технологий, включая искусственный интеллект, рисках цифровизации и способах их минимизации. Когнитивный компонент создает основу для осознанного, а не интуитивного использования цифровых инструментов.

Деятельностный компонент определяет владение современными цифровыми инструментами и технологиями (включая ИИ) для решения учебных задач и отражает практическую реализацию знаний и ценностных установок. Это конкретные умения и навыки, позволяющие учителю эффективно организовывать учебный процесс. Деятельностный компонент включает: умение интегрировать цифровые платформы, приложения и сервисы в традиционный уро, навыки использования инструментов ИИ для создания учебных материалов, способность проектировать учебные занятия с использованием технологий виртуальной и дополненной реальности, если это способствует достижению образовательных целей. Важно подчеркнуть, что это не просто технические навыки, а именно методически целесообразные действия, направленные на решение конкретных учебных задач.

Цифровой компонент представляет способность к критическому осмыслению и методически обоснованному применению цифровых средств. Выделение цифрового компонента в отдельную категорию обусловлено его спецификой, которая пронизывает все остальные компоненты, но не сводится к ним. Это мета-компетенция, обеспечивающая качество использования технологий. Цифровой компонент профессионализма включает: критическое мышление по отношению к цифровым ресурсам: способность оценить достоверность информации, качество приложения, педагогическую целесообразность его использования; умение анализировать эффективность применения того или иного цифрового инструмента на уроке и корректировать свою деятельность; умение выстраивать целостный образовательный процесс, в котором цифровые технологии являются органичной частью, а не самоцелью.

Взаимосвязь данных компонентов обеспечивает целостность профессионализма учителя иностранного языка. Ценностный компонент задает гуманистический вектор, когнитивный обеспечивает теоретическую базу, деятельностный – практическую реализацию, а цифровой компонент выступает в роли «фильтра» и стратегического навигатора, позволяющего педагогу не просто использовать технологии, а делать это осмысленно, творчески и эффективно в интересах развития личности обучающегося.

Позитивные и негативные стороны цифровизации в контексте профессионализма учителя иностранного языка. Позитивный потенциал цифровизации - доступ к аутентичным материалам и коммуникация с носителями языка, интерактивность, геймификация, индивидуализация, создание цифровых ассистентов преподавателя, автоматизация рутинных задач (проверка, генерация упражнений). Цифровые форматы взаимодействия и персонализированные образовательные инструменты усиливают субъектность обучающегося, расширяют возможности автономного и осознанного освоения дисциплин и способствуют индивидуализации образовательных траекторий. Говоря о положительных сторонах цифровизации образования, следует отметить и тот факт, что современные информационные технологии расширяют методические возможности преподавателя иностранного языка, предоставляя новые инструменты для успешного осуществления своей деятельности. Также важным аргументом

в пользу использования данных технологий в образовательной среде выступает возможность повышения мотивации учащихся, которые в современных реалиях усиленно погружены в цифровую среду. Помимо прочего, использование современных средств также помогает развить у студентов необходимые навыки (критическое мышление, планирование поведенческих действий).

Вместе с тем широкое внедрение цифровых средств порождает новые педагогические и управленческие вызовы. Среди негативных сторон цифровизации можно отметить: возможное снижение творческой активности обучающихся, формализация учебной работы, ослабление межличностной социализации и частичная утрата центральной роли преподавателя. Кроме того, функционирование цифровых систем требует постоянной технической поддержки и разработки электронных материалов, усложняя управленческую инфраструктуру, и требует повышения цифровой грамотности преподавателя. В данном контексте многие педагоги сталкиваются с недостаточным уровнем владения технологиями и понимания тех изменений, которые данные технологии вносят в образовательную среду, что в свою очередь требует от преподавателей формировать профессиональную компетентность с фокусом в новых современных условиях.

Позитивный потенциал цифровизации не вызывает сомнений. Однако его реализация возможна только при условии грамотного применения цифровых ресурсов и сохранения за учителем роли ведущего субъекта образовательного процесса. В противном случае высокая технологическая оснащенность оборачивается снижением уровня профессионализма учителя.

Заключение. Проведенное исследование, посвященное проблеме профессионализма учителя иностранного языка в условиях цифровизации образования, позволяет сформулировать ряд обобщающих выводов, имеющих как теоретическое, так и практико-ориентированное значение.

В цифровую эпоху профессионализм учителя иностранного языка претерпевает качественные изменения. Исследование подтвердило, что ядром профессионализма остается педагогическое мастерство, позволяющее педагогу находить дидактические приемы и решения в условиях цифровой трансформации образования.

Цифровизация образования имеет двойственную природу. С одной стороны она характеризуется высоким технологическим потенциалом, а с другой стороны – низким уровнем готовности педагогов к его дидактически целесообразной реализации.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой диагностического инструментария для оценки уровня сформированности ИИ-компетенции учителей иностранного языка.

Работа выполнена под научным руководством доктора педагогических наук, профессора Л. П. Костиковой (e-mail: l.p.kostikova@gmail.com).

Библиографичекий список

1. Актуальные вопросы подготовки специалистов в современных условиях / И. А. Мурог, А. Ф. Маруков, Л. П. Костикова [и др.]. – Рязань : Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2023. – 183 с. – ISBN 978-5-907635-17-3. – EDN BYVNJT.

2. Боярченков, Д. В. Важнейшие аспекты цифровизации образовательного процесса в вузе / Д. В. Боярченков, Л. П. Костикова // Совершенствование форм и методов обучения иностранным языкам : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Рязань, 20 апреля 2022 года / Под редакцией Г.А. Плюхиной, Е.А. Бирюковой. – Рязань: Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова, 2022. – С. 40-45. – EDN ZIRPHL.

3. Воевода, Е. В. Использование цифровых средств для повышения мотивации студентов в курсе домашнего чтения / Е. В. Воевода // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2025. – Т. 14, № 5. – С. 21-26. – DOI 10.12737/2587-9103-2025-14-5-21-26. – EDN MPJGPL.

4. Костикова Л.П., Есенина Н.Е., Фулин В.А. Генеративный искусственный интеллект как инструмент создания учебно-профессиональных ситуаций // ЦИТИСЭ. 2026. № 1. С. 246-257.

5. Костикова, Л. П. Профессиональная подготовка педагога в свете гуманизации образования / Л. П. Костикова. – Рязань : Индивидуальный предприниматель Коняхин Александр Викторович, 2017. – 134 с. – EDN YEFRSH.

6. Кузнецов, З. Ю. Искусственный интеллект в обучении иностранным языкам студентов вуза: практический опыт / З. Ю. Кузнецов, Л. П. Костикова // Перспективы цифровой трансформации образования : Материалы Национальной научно-практической конференции, Рязань, 20–21 июня 2023 года. – Рязань: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2024. – С. 111-116. – EDN LFEOKQ.

7. Фахрутдинова, А. В. Человек в цифровом информационном и образовательном пространстве: истоки и реалии / А. В. Фахрутдинова, Ф. Г. Мухаметзянова // Субъектно-ориентированный образовательный процесс: история, теория, инновационная практика. Педагогические чтения памяти И.Я. Лернера : материалы X Всероссийской научно-практической конференции, Владимир, 26 ноября 2021 года / МАНПО, Институт теории и истории педагогики и научный проблемный совет по дидактике РАО, ВГУ имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: ВГУ имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, 2021. – С. 124-129. – EDN WTJVPA.

8. Фулин, В. А. Ключевые направления подготовки будущих педагогов в контексте цифровой трансформации образования / В. А. Фулин, Д. С. Иванова, Л. П. Костикова // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2025. – № 8. – С. 244-257. – DOI 10.24412/2304-120X-2025-11162. – EDN SQHKDE.

УДК-378; ГРНТИ-14.35

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

А.С. Костикова, Л.И. Татанова

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина,
Россия, Рязань, kostikova-89@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается структура профессионально важных качеств учителя иностранного языка в контексте трансформации системы высшего образования. Авторами обосновывается специфика предмета «иностранный язык» как инструмента познания мира и формирования ценностного мировоззрения, что определяет особую миссию педагога. На основе теоретического анализа выделены и охарактеризованы четыре ключевых блока профессионально важных качеств: предметные знания, методическая компетентность, цифровые компетенции и личностные качества. Особое внимание уделено «гибким навыкам» (soft skills) – системному мышлению, функциональной грамотности, многозадачности, рефлексивности, которые позволяют учителю эффективно действовать в условиях современной образовательной среды.

Ключевые слова: учитель иностранного языка, профессионально важные качества, предметные знания, методическая компетентность, цифровые компетенции, личностные качества, гибкие навыки, системное мышление, рефлексивность.

PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER: SPECIFICS OF DEVELOPMENT IN CONTEMPORARY CONTEXTS

A.S. Kostikova, L.I. Tatanova

Ryazan State University named for S. A. Yesenin,
Russia, Ryazan, kostikova-89@mail.ru

Abstract. The article examines the structure of professionally important qualities of a foreign language teacher in the context of the transformation of the higher education system. The authors substantiate the specific nature of the subject "foreign language" as a tool for understanding the world and forming a value-based worldview, which determines the special mission of the educator. Based on theoretical analysis, four key blocks of professionally important qualities are identified and characterized: subject knowledge, methodological competence, digital competencies, and personal qualities. Special attention is paid to "soft skills" – systems thinking, functional literacy, multitasking, and reflexivity – which enable the teacher to act effectively in the modern educational environment.

Keywords: foreign language teacher, professionally important qualities, subject knowledge, methodological competence, digital competencies, personal qualities, soft skills, systems thinking, reflexivity.

Введение. Современный этап развития высшего образования в Российской Федерации характеризуется глубокой трансформацией целевых ориентиров и содержательных аспектов профессиональной подготовки. Переход к обновленным федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС ВО) и внедрение профессионального стандарта педагога актуализируют проблему поиска новой модели учителя, способного отвечать на вызовы времени. В этих условиях личность педагога перестает быть просто транслятором знаний, превращаясь в ключевую фигуру гуманистического образования – проводника ценностей, модератора диалога культур и фасилитатора личностного роста ученика. Возрастающие требования к профессионализму и личностным качествам учителя делают особенно актуальным исследование тех профессионально важных качеств (ПВК), которые обеспечивают успешность педагогической деятельности.

Особая роль в этом контексте принадлежит учителю иностранного языка, что обусловлено уникальной спецификой его предмета. Иностранный язык по праву считается «беспредметной» дисциплиной, так как, в отличие от других наук, его содержание не ограничивается изучением конкретной области знаний. Он выступает одновременно и целью, и средством обучения: инструментом познания мира, способом приобщения к иной культуре и важнейшим механизмом формирования ценностного мировоззрения ученика [7; 8]. Обучая языку, педагог неизбежно формирует вторичную языковую личность, закладывает основы толерантности, уважения к другим народам и одновременно – осознания своей собственной культурной идентичности. Эта миссия требует от учителя не просто блестящего владения языком, но и особого набора личностных и метапредметных компетенций, делающих его подлинным посредником в межкультурной коммуникации.

Целью данной статьи является систематизация существующих в науке подходов к определению структуры и содержания профессионально важных качеств учителя иностранного языка, а также описание основных путей их целенаправленного формирования в условиях современного педагогического вуза. В работе будут рассмотрены как традиционные группы качеств (предметные, методические, личностные), так и новые требования, диктуемые цифровизацией и гуманитаризацией образования, что позволит наметить перспективные направления совершенствования вузовской подготовки будущих педагогов.

Методы исследования. В ходе работы над статьей был использован комплекс методов. *Теоретические методы* включали анализ и обобщение положений научной литературы по проблеме исследования. *Эмпирические методы* были представлены педагогическим наблюдением, осуществлявшимся в условиях современного университета.

Обзор литературы. Анализ современных научных публикаций свидетельствует о повышенном интересе исследователей к проблеме формирования профессионально важных качеств учителя иностранного языка в условиях трансформации образования. Представленные источники можно условно разделить на несколько тематических групп, отражающих ключевые аспекты исследуемой проблемы.

Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки педагога заложены в работах Л.П. Костиковой, в которых рассматриваются вопросы гуманизации образования и поликультурные аспекты подготовки будущего педагога [6; 7]. Исследователем обосновывается необходимость формирования у учителя не только профессиональных компетенций, но и ценностного мировоззрения, способности к диалогу культур, что напрямую соотносится с личностным блоком профессионально важных качеств. Проблема адаптации подготовки педагогов к современным условиям также поднимается в исследовании В.А. Фулина с соавторами, где авторы выделяют ключевые направления цифровой трансформации педагогического образования [10].

Особую значимость для нашего исследования представляют работы, посвященные развитию у будущих учителей способности к межкультурному общению. Т.В. Букина с соавторами исследует потенциал метода «совместного видео» (participatory video approach) в раз-

витии навыков межкультурной коммуникации [1]. И.Г. Кондратьева и А.В. Фахрутдинова обращаются к проблеме работы с иноязычными текстами как основе формирования межкультурной компетенции [4]. Данные исследования показывают, что социокультурная составляющая ПВК требует целенаправленного развития через активные и интерактивные методы обучения.

Наиболее многочисленную группу составляют публикации, посвященные цифровизации образования и формированию соответствующих компетенций у будущих педагогов. Коллектив авторов под руководством О.С. Зубковой анализирует влияние цифровой образовательной среды на успешность студентов-педагогов [11]. Е.В. Воевода исследует потенциал цифровых средств для повышения мотивации студентов [2], а в соавторстве с А.А. Кизимой и О.И. Воленко – применение цифровых технологий в обучении лингвострановедению [3]. Эти работы подтверждают, что цифровая компетенция перестает быть факультативным навыком и становится базовым требованием к современному учителю.

Новейшим направлением исследований становится интеграция инструментов искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс. Л.П. Костикова с соавторами представляет результаты опроса студентов об использовании ИИ в университетском образовании [5], а В.Г. Рыпакова с коллегами рассматривает возможности применения ИИ при обучении средствам логической связи английского языка [8]. Данные работы актуальны для понимания того, как формировать у будущих учителей готовность к работе с новыми технологиями и способность критически их оценивать.

Ряд публикаций посвящен конкретным методическим приемам, значимым для формирования ПВК. А.В. Фахрутдинова с соавторами анализирует интеллектуально-творческий потенциал работы с видеоматериалами [9]. П.М. Чугунова и Л.И. Татанова исследуют метод ментального картрирования как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции [12]. Эти работы демонстрируют многообразие инструментов, которыми должен владеть современный учитель для эффективной организации образовательного процесса.

Проведенный анализ позволяет констатировать, что в современной научной литературе сложились следующие направления исследования проблемы: обоснование гуманистических и поликультурных оснований профессии учителя иностранного языка; разработка методик формирования межкультурной компетенции; исследование процесса цифровизации педагогического образования; изучение потенциала искусственного интеллекта и инновационных технологий. Вместе с тем наблюдается дефицит исследований, рассматривающих профессионально важные качества учителя иностранного языка именно как целостную систему, формируемую в единстве предметных, методических, цифровых и личностных компонентов в условиях современного вуза. Данное обстоятельство подтверждает актуальность настоящего исследования.

Результаты. Вопрос о том, каким должен быть идеальный учитель иностранного языка, издавна находится в центре внимания педагогической науки и психологии. Анализируя многообразие подходов к данной проблеме, мы приходим к выводу, что структуру ПВК современного учителя иностранного языка целесообразно рассматривать как сложный интегративный комплекс, включающий три взаимосвязанные группы: предметные знания, методическая компетентность, цифровые компетенции и личностные качества. Только в своем единстве они способны обеспечить эффективность образовательного процесса и реализацию той особой миссии, которая возложена на учителя иностранного языка.

Предметные знания. Говоря о фундаменте профессионализма учителя иностранного языка, мы в первую очередь обращаемся к его предметной подготовке. Данная группа качеств включает в себя практическое владение языком на высоком уровне, предполагающее сформированность фонетических, лексических, грамматических и стилистических навыков. Учитель должен не просто знать правила, но и бегло, аутентично и уместно использовать язык в различных ситуациях общения. Далее, это глубокая теоретическая подготовка в об-

ласти языкознания, включая знание истории языка, его типологических особенностей и закономерностей развития, что позволяет педагогу осмысленно подходить к преподаванию, объяснять сложные языковые явления, а не просто транслировать готовые формулы. И наконец, мы выделяем социокультурную компетенцию – широкий кругозор в области культуры, традиций, литературы и реалий стран изучаемого языка. Без этого невозможно формирование у учащихся «вторичной языковой личности», способной к полноценному межкультурному диалогу.

Методическая компетентность. Если предметные качества отвечают на вопрос «что преподавать?», то методические – на вопрос «как преподавать?». Мы полагаем, что в условиях современной парадигмы образования центральное место здесь занимает владение передовыми педагогическими технологиями. Речь идет не просто о знании методик, а о способности реализовывать коммуникативный и системно-деятельностный подходы, создавая на уроке среду, максимально приближенную к реальному общению. Не менее важным мы считаем умение планировать и проектировать образовательный процесс: от постановки диагностируемых целей до разработки системы контроля и оценки. Наконец, профессиональный учитель должен обладать развитой способностью к анализу и критическому отбору учебных материалов. В эпоху информационного изобилия умение выбрать аутентичный, методически целесообразный и ценностно-нейтральный или ценностно-ориентированный контент становится важнейшим показателем мастерства [3].

Цифровые компетенции. Пандемийный и постпандемийный периоды со всей очевидностью доказали, что цифровая компетенция перестала быть факультативным дополнением к профессии учителя и превратилась в базовое требование. Говоря о владении ИКТ, мы имеем в виду не просто умение включить проектор или найти видео на YouTube. Речь идет о системном использовании цифровых инструментов для достижения педагогических целей.

Современный учитель иностранного языка должен уметь свободно ориентироваться в многообразии мультимедийных программ и онлайн-платформ: от интерактивных досок и систем управления обучением (LMS) до специализированных языковых сервисов (Quizlet, Kahoot, онлайн-конструкторы упражнений). Однако мы полагаем, что подлинное мастерство проявляется не в количестве освоенных приложений, а в умении критически оценивать интернет-ресурсы и методически грамотно встраивать их в канву урока. Цифровая среда дает уникальные возможности для аутентичности: учитель может привести в класс прямой эфир из Лондона, организовать телемост со сверстниками из другой страны или использовать актуальные посты из социальных сетей как материал для обсуждения. Но здесь же кроются и риски: информационный шум, недостоверные сведения, языковой и культурный суррогат. Поэтому мы рассматриваем цифровую компетенцию не как технический навык, а как часть методической культуры учителя, его способность сделать цифровую среду полноценным союзником в деле формирования языковой личности ученика.

Личностные качества. Анализируя психолого-педагогическую литературу, мы обнаруживаем, что именно личностные качества педагога часто признаются доминирующими в структуре его профессионализма, особенно в контексте гуманизации образования [1; 5]. Ядро этой группы составляют эмпатия, любовь к детям, доброта и терпение. Изучение иностранного языка связано с высоким уровнем тревожности, страхом ошибки, и именно эмоциональная поддержка учителя создает ту комфортную среду, в которой возможно успешное обучение. Столь же значимыми мы считаем эмоциональную зрелость, стрессоустойчивость и адаптивность. Педагогическая деятельность, особенно в условиях современной школы, полна нестандартных и конфликтных ситуаций, требующих от учителя умения сохранять самообладание и гибко реагировать на изменения. И наконец, мы не можем обойти вниманием наличие ценностного мировоззрения и активной гражданской позиции. Как уже отмечалось во введении, учитель иностранного языка не просто обучает речи, он формирует личность,

способную ориентироваться в сложном поликультурном мире, сохраняя при этом уважение к своей стране и ее ценностям [7].

«Гибкие навыки» и вызовы современности. Рассмотрев традиционную триаду профессионально важных качеств, мы должны признать, что в условиях стремительно меняющегося мира, высокой турбулентности социальных процессов и цифровой трансформации образования данного перечня становится недостаточно. Современный учитель иностранного языка сталкивается с вызовами, которые невозможно преодолеть, опираясь исключительно на предметные знания или даже на развитую эмпатию. Сегодня на первый план выходят так называемые *«гибкие навыки»* (soft skills) – надпрофессиональные компетенции, которые позволяют педагогу эффективно действовать в условиях неопределенности, быстро адаптироваться к новым требованиям и быть проводником в мире информации для своих учеников. Мы выделяем три ключевых блока таких навыков, имеющих особое значение для учителя-лингвиста.

Системное мышление и функциональная грамотность. Говоря о подготовке будущего учителя, мы все чаще обращаем внимание на необходимость формирования у него способности к нелинейным действиям. Традиционная логика «стимул-реакция» или жесткое следование поурочному плану перестают работать в современном классе, где ученики обладают разным уровнем мотивации, доступом к информации и зачастую – клиповым мышлением. Мы понимаем под этим умение педагога видеть образовательную ситуацию целиком, во всей ее сложности и противоречивости, и выстраивать стратегию обучения не как прямую линию, а как гибкую траекторию, допускающую импровизацию и смену методов «на ходу».

Тесно связана с этим и «безопорность» мышления – способность сохранять профессиональную устойчивость и принимать адекватные решения в ситуациях, где нет готовых алгоритмов, шаблонов или предписанных методик. Учебники устаревают быстрее, чем пишутся, а жизненные ситуации, которые требуют обсуждения на иностранном языке, возникают спонтанно. Учитель, обладающий безопорным мышлением, не теряется при отсутствии готового упражнения, а способен создать коммуникативную задачу «здесь и сейчас», используя актуальный контекст. Это напрямую связано с формированием его собственной функциональной грамотности – умения применять полученные знания (лингвистические, педагогические, культурологические) для решения реальных жизненных задач, выходящих за пределы учебной ситуации. Такой учитель учит детей не просто переводить тексты, а использовать язык как инструмент решения проблем: договориться, убедить, найти нужную информацию в иноязычном источнике, понять чужую точку зрения.

Многозадачность и рефлексивность. Современный урок иностранного языка – это сложноорганизованное пространство, требующее от учителя постоянного переключения внимания. Мы наблюдаем, что педагог одновременно должен контролировать произношение, отслеживать грамматическую правильность, управлять динамикой группы, следить за временем, использовать технические средства и поддерживать мотивацию отдельных учеников. Это требует высокой готовности к нагрузкам и развитой способности к многозадачности. Однако, как показывают исследования, простое распыление внимания без последующего анализа ведет к профессиональному выгоранию. Поэтому ключевым качеством мы считаем рефлексивность – способность к постоянному самоанализу, осмыслению собственных действий и их последствий.

Для учителя иностранного языка рефлексия приобретает особое значение еще и потому, что сам язык является инструментом мышления. Мы утверждаем, что профессиональная рефлексия должна быть встроена в повседневную практику: после каждого урока важно задавать себе вопросы: «Почему это сработало или не сработало?», «Как я чувствовал себя в роли коммуниканта?», «Какой образ страны и культуры я сегодня транслировал?». Только через такой постоянный самоанализ происходит подлинный профессиональный рост и вырабатывается индивидуальный стиль деятельности.

Заключение. Проведенный анализ позволяет нам сделать ряд обобщающих выводов. Профессионально важные качества учителя иностранного языка представляют собой сложный, многомерный конструкт, который не сводится к простой сумме знаний, умений и навыков. Мы приходим к пониманию, что современный педагог-лингвист должен быть носителем глубоких предметных знаний, виртуозным методистом, уверенным пользователем цифровых технологий и, что особенно важно, зрелой личностью с развитой эмпатией, стрессоустойчивостью и ценностным мировоззрением.

В условиях стремительных социальных изменений и цифровой трансформации образования особую значимость приобретают «гибкие навыки». Способность к нелинейным действиям, безопорность мышления, рефлексивность и функциональная грамотность становятся теми профессиональными инструментами, которые позволяют учителю не просто транслировать знания, а быть для ученика подлинным проводником в мире межкультурной коммуникации.

Таким образом, подготовка будущего учителя иностранного языка в вузе должна быть направлена не только на формирование отдельных компетенций, но и на их интеграцию в единое профессиональное сознание. Только синтез предметного мастерства, методической гибкости, цифровой грамотности и развитых личностных качеств способен обеспечить подготовку педагога, готового к вызовам современности и способного выполнять свою высокую миссию – формирование вторичной языковой личности ученика в диалоге культур.

Библиографический список

1. Букина, Т. В. Использование приема "совместное видео" (participatory video approach) в развитии навыков межкультурного общения студентов в процессе изучения иностранного языка / Т. В. Букина, Е. Е. Новгородова, А. В. Фахрутдинова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2021. – № 3. – С. 124-128. – EDN NDEKVY.

2. Воевода, Е. В. Использование цифровых средств для повышения мотивации студентов в курсе домашнего чтения / Е. В. Воевода // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2025. – Т. 14, № 5. – С. 21-26. – DOI 10.12737/2587-9103-2025-14-5-21-26. – EDN MPJGPL.

3. Кизима, А. А. Применение цифровых технологий в обучении студентов-международников лингвострановедению / А. А. Кизима, Е. В. Воевода, О. И. Воленко // ЦИТИСЭ. – 2025. – № 3(45). – С. 781-791. – EDN RLIOSS.

4. Кондратьева, И. Г. Работа студентов с иноязычными текстами в контексте формирования навыков межкультурной коммуникации / И. Г. Кондратьева, А. В. Фахрутдинова // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 5(148). – С. 164-169. – DOI 10.51379/kpj.2021.149.5.021. – EDN UEXNBQ.

5. Костикова, Л. П. Искусственный интеллект в образовательном процессе современного университета: результаты опроса студентов / Л. П. Костикова, Н. Е. Есенина, А. С. Ольков // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2025. – № 2. – С. 93-109. – DOI 10.24412/2304-120X-2025-11022. – EDN DFYRUS.

6. Костикова, Л. П. Поликультурные аспекты профессиональной подготовки будущего педагога / Л. П. Костикова // Педагогика. – 2018. – № 3. – С. 74-79. – EDN YTOFZU.

7. Костикова, Л. П. Профессиональная подготовка педагога в свете гуманизации образования / Л. П. Костикова. – Рязань : Индивидуальный предприниматель Коняхин Александр Викторович, 2017. – 134 с. – EDN YEFRSH.

8. Рыпакова, В. Г. Обращение к инструментарию искусственного интеллекта при обучении студентов средствам логической связи английского языка / В. Г. Рыпакова, А. В. Фахрутдинова, А. Р. Гильмутдинова // ЦИТИСЭ. – 2025. – № 4(46). – С. 354-364. – EDN DFUAXU.

9. Фахрутдинова, А. В. Интеллектуальнотворческий потенциал работы с видеоматериалами в процессе преподавания иностранных языков / А. В. Фахрутдинова, М. Ю. Гетманская, Е. Е. Новгородова // Вестник НЦБЖД. – 2021. – № 3(49). – С. 48-53. – EDN WVHSNU.

10. Фулин, В. А. Ключевые направления подготовки будущих педагогов в контексте цифровой трансформации образования / В. А. Фулин, Д. С. Иванова, Л. П. Костикова // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2025. – № 8. – С. 244-257. – DOI 10.24412/2304-120X-2025-11162. – EDN SQHKDE.

11. Цифровизация университетского образовательного пространства как фактор успешности студентов - будущих педагогов / О. С. Зубкова, А. В. Фахрутдинова, Ф. Г. Мухаметзянова, И. В. Терентьева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – № 2(58). – С. 99-107. – EDN IEBRIO.

12. Чугунова, П. М. Метод ментального картрирования как способ развития иноязычной коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка / П. М. Чугунова, Л. И. Татанова // Современные технологии в нау-

ке и образовании - СТНО-2025 : Сборник трудов VIII Международного научно-технического форума. В 10-ти томах, Рязань, 04–06 марта 2025 года. – Рязань: Рязанский государственный радиотехнический университет им. В.Ф. Уткина, 2025. – С. 94-97. – EDN VCRQKB.

УДК-378; ГРНТИ-14.35

АНГЛОЯЗЫЧНАЯ РЕКЛАМА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ РЕКЛАМИСТОВ

И.Д. Калашников

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина,
Россия, Рязань, kid200305@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме подготовки рекламистов к работе в условиях глобального рынка. Автор обосновывает, что традиционного изучения языка недостаточно для формирования ключевой профессиональной компетенции – способности к культурной адаптации сообщений. В качестве решения предлагается системное использование англоязычной рекламы как основного педагогического ресурса. В статье уточняется структура социокультурной компетенции (когнитивный, прагматический, рефлексивный компоненты) и демонстрируется, как анализ аутентичных рекламных кейсов позволяет развить у будущих специалистов навыки декодирования культурных кодов и создания этичных, эффективных кросс-культурных коммуникаций.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, профессиональная подготовка рекламистов, англоязычная реклама, межкультурная коммуникация.

ENGLISH-LANGUAGE ADVERTISING AS A MEANS OF DEVELOPING SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN FUTURE ADVERTISING PROFESSIONALS

I.D. Kalashnikov

Ryazan State University named for S. A. Yesenin,
Russia, Ryazan, kid200305@gmail.com

Abstract. The article addresses the pressing issue of training advertising professionals to operate in the global market. The author argues that traditional language learning is insufficient for developing a key professional competency – the ability to culturally adapt messages. As a solution, the article proposes the systematic use of English-language advertising as a primary pedagogical resource. The study clarifies the structure of sociocultural competence (cognitive, pragmatic, and reflexive components) and demonstrates how the analysis of authentic advertising cases enables future specialists to develop skills in decoding cultural codes and creating ethical, effective cross-cultural communications.

Ключевые слова: sociocultural competence, professional training of specialists in advertising, English-language advertising, intercultural communication.

Введение. Глобализация медиасреды кардинально изменила профессиональный ландшафт для рекламиста. Сегодня специалист все реже создает сообщения исключительно для национального рынка; его целевой аудиторией становится транснациональное пространство, где пересекаются культурные коды и потребительские ожидания разных стран. В этом контексте английский язык утвердился в качестве lingua franca – общего языка мировой рекламы, бизнес-коммуникаций и профессионального сообщества. Он служит не только инструментом общения, но и основным каналом для доступа к глобальным трендам, кейсам и инновациям в индустрии.

Современные вызовы, порожденные этой глобализацией, требуют от рекламиста значительно большего, чем технический перевод текста. Возникает насущная необходимость в создании рекламы, которая не просто переводится, но проходит глубокую культурную адаптацию. Речь идет о трансформации смыслов, образов, юмора и ценностных посылов с учетом ментальных и социальных особенностей локальной аудитории. Игнорирование этого процес-

са чревато серьезными рисками кросс-культурных коммуникативных провалов, которые могут привести не только к коммерческому провалу кампании, но и к репутационным потерям бренда, а иногда и к культурным скандалам.

Однако существующая система образования зачастую не успевает адекватно ответить на эти запросы рынка. Традиционный подход к изучению иностранного языка, особенно в неязыковых вузах, часто остается изолированным от профессионального контекста. Студенты осваивают грамматику и общую лексику, но не получают системных инструментов для глубинного культурного анализа, декодирования скрытых смыслов или оценки уместности тех или иных коммуникативных стратегий в разных социокультурных средах. Такой разрыв между лингвистической подготовкой и реальными профессиональными компетенциями делает выпускников недостаточно подготовленными к решению сложных задач в международной рекламной среде.

Цель статьи – теоретически обосновать и методически структурировать использование англоязычной рекламы в качестве ключевого средства формирования социокультурной компетенции будущих рекламистов

Задачи:

1) уточнить структуру социокультурной компетенции применительно к профилю магистра рекламы;

2) выявить и систематизировать социокультурные аспекты, актуализируемые в современной англоязычной рекламе.

Методы исследования. При работе над статьей бы применен комплекс методов, который обеспечил всесторонний анализ проблемы. *Теоретические методы* включали анализ и обобщение положений научной литературы по проблеме исследования. *Эмпирические методы* были представлены наблюдением за особенностями организации англоязычной рекламы.

Обзор литературы. Теоретико-методологическую базу настоящего исследования составляют научные работы, которые можно разделить на несколько ключевых направлений: фундаментальные основы социокультурного подхода в образовании, вопросы формирования социокультурной компетенции средствами иностранного языка, а также исследования культурной специфики рекламной коммуникации.

Базовые теоретические положения социокультурного подхода в обучении иностранным языкам были заложены в работах В. В. Сафоновой. В своих исследованиях автор последовательно раскрывает основные социально-педагогические и методические принципы данного подхода [11], а также предлагает ретроспективный анализ его становления и перспективы развития [12]. Эти работы остаются концептуальной основой для большинства современных исследований в области формирования социокультурной компетенции.

Вопросы развития социокультурной компетенции у обучающихся различных профилей активно разрабатываются в современной педагогической науке. И. В. Архипова и В. В. Кудрявцева рассматривают социокультурное иноязычное образование на современном этапе, акцентируя внимание на его значимости для формирования личности обучающегося [4]. М. Ю. Афанасьев предлагает практические пути развития социокультурной компетенции непосредственно на уроках иностранного языка [5]. Важное значение для нашего исследования имеют работы, посвященные формированию данной компетенции именно в неязыковых вузах. Т. Б. Шишкина и Г. В. Матушевская анализируют специфику этого процесса у студентов неязыковых направлений подготовки, что напрямую соотносится с профилем будущих рекламистов [13]. И. А. Пушкарева исследует реализацию социокультурного компонента в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку, подчеркивая необходимость интеграции культурных знаний в профессиональный контекст [10].

Отдельный блок литературы составляют исследования, посвященные культурной специфике рекламы как особого вида коммуникации. О. И. Амурская в своей работе анализирует культурные особенности, проявляющиеся в современном рекламном пространстве, и по-

казывает, как учет этих особенностей влияет на эффективность коммуникации [2]. Исследователь также затрагивает смежные вопросы, связанные с ролью рекламы в социальных коммуникациях [3] и практическими аспектами продвижения [1; 7; 8; 9] в соавторстве с Е. В. Поповой и другими исследователями. Хотя эти работы не посвящены непосредственно педагогике, они важны для понимания того, какие именно культурные аспекты должен уметь распознавать и использовать в своей работе будущий рекламист.

Важное направление, непосредственно связанное с темой нашего исследования, представлено в работе Д. В. Боярченкова и Л. П. Костиковой, которые рассматривают вопросы подготовки будущих PR-специалистов к кросс-культурному анализу данных [6]. Исследователи подчеркивают необходимость формирования у студентов навыков работы с информацией в межкультурном контексте, что созвучно нашей идее о развитии прагматического компонента социокультурной компетенции.

В рамках международного контекста следует отметить работу В. В. Ветринской и Т. А. Дмитренко, которые исследуют развитие социокультурной компетенции студентов на занятиях по иностранному языку [14]. Исследователи предлагают практические методики, апробированные в образовательном процессе, что представляет интерес для сравнения с отечественным опытом.

Проведенный анализ литературы показывает, что, несмотря на значительное количество работ, посвященных как социокультурной компетенции, так и культурным аспектам рекламы, проблема целенаправленного использования англоязычной рекламы в качестве педагогического ресурса для формирования данной компетенции у будущих рекламистов остается недостаточно разработанной. Существующие исследования либо рассматривают рекламу как объект культурологического анализа, либо изучают формирование социокультурной компетенции на материале общеязыковых текстов. Настоящее исследование призвано восполнить этот пробел, предложив методическую модель интеграции англоязычного рекламного контента в процесс профессиональной подготовки будущих рекламистов.

Результаты. Наше исследование посвящено не рекламе вообще, а англоязычной рекламе как уникальному педагогическому ресурсу для целенаправленного формирования конкретных компонентов социокультурной компетенции будущих рекламистов. На основе анализа научной литературы и педагогического опыта мы пришли к выводу, что *социокультурная компетенция будущего рекламиста* представляет собой интегративное профессионально-личностное качество, обеспечивающее способность специалиста эффективно осуществлять рекламную коммуникацию в кросс-культурной среде.

Данная компетенция базируется на единстве трех ключевых компонентов:

– когнитивного, включающего системные знания о ценностных ориентациях, коммуникативных стилях, культурных кодах и табу, характерных для целевых англоговорящих аудиторий (в частности, США, Великобритании, Австралии);

– прагматического, выражающегося в умении анализировать и декодировать культурные смыслы, а также создавать рекламные сообщения с учетом выявленных культурных особенностей, включая навыки адаптации глобальных концепций под локальные рынки;

– рефлексивно-оценочного, проявляющегося в способности к критической оценке рекламного контента, выявлению стереотипов и этических рисков, а также в наличии профессиональной эмпатии и толерантности к культурным различиям.

Несомненно, социокультурная компетенция выводит будущего специалиста за рамки простого владения иностранным языком, превращая англоязычную рекламу из объекта изучения в инструмент профессиональной деятельности.

Социокультурная компетенция будущего рекламиста – это способность эффективно взаимодействовать с международной аудиторией путем выявления, анализа и учета культурных кодов, ценностей и коммуникативных норм. Она включает: знание культурных

особенностей (когнитивный компонент), умение адаптировать под них рекламные сообщения (прагматический компонент) и навык критической рефлексии для предотвращения этических и коммуникативных рисков (рефлексивный компонент).

Роль англоязычной рекламы как «культурного концентрата». В контексте профессиональной подготовки будущих рекламистов англоязычная реклама приобретает в нашем исследовании особую значимость. Мы рассматриваем ее не просто как носитель информации о продукте, а как уникальный феномен, который мы предлагаем охарактеризовать метафорой «культурный концентрат». Данная метафора, с нашей точки зрения, отражает способность рекламы аккумулировать в предельно сжатой, эмоционально насыщенной и коммерчески мотивированной форме ключевые характеристики общества, его ценностные ориентиры и поведенческие модели.

Прежде всего, мы выделяем в англоязычной рекламе функцию зеркала, в котором отражаются доминирующие и нарождающиеся общественные настроения. Создаваемая для максимального отклика у массовой аудитории, она неизбежно впитывает в себя актуальные культурные коды: представления об успехе, гендерные роли, отношение к социальному неравенству, экологии, здоровью. Анализируя рекламные кампании разных лет, мы можем проследить эволюцию западного общества – от культа потребления 1980-х к идеям инклюзивности и устойчивого развития 2020-х. Таким образом, в нашем исследовании реклама выступает ценным источником данных о том, что общество думает о самом себе в конкретный исторический момент.

Однако в своей работе мы подчеркиваем, что реклама не просто пассивно отражает реальность – она активно участвует в ее конструировании. Как инструмент формирования общественных ценностей, она обладает колоссальным суггестивным потенциалом. Мы обращаем внимание на то, что, многократно повторяя определенные образы и слоганы, реклама закрепляет в массовом сознании стандарты поведения («Just do it»), внешности (боди-позитив как новый тренд) и социальные нормы. Более того, мы рассматриваем англоязычную рекламу как мощный драйвер эволюции языка повседневности. Именно через рекламу в обиход входят неологизмы («google», «friending»), упрощаются грамматические конструкции и популяризируются определенные коммуникативные стратегии – от прямолинейности американской рекламы до тонкой иронии британской.

Кроме того, в нашем исследовании мы доказываем, что англоязычная реклама служит ключом к пониманию бизнес-культуры стран изучаемого языка. Корпоративные ценности, способы выстраивания коммуникации между компанией и клиентом, а также внутри профессионального сообщества находят в ней свое концентрированное выражение. Рекламные кампании демонстрируют нам, что считается успешным кейсом, как принято выстраивать доверие с потребителем и какие этические нормы являются неприкосновенными.

Исходя из этого, мы убеждены, что для будущего специалиста понимание рекламы как «культурного концентрата» открывает возможность перейти от поверхностного копирования западных образцов к их глубокому анализу и осознанной адаптации. Работа с англоязычной рекламой в образовательном процессе, как мы полагаем, позволяет научиться «расшифровывать» культурные послания, понимать механизмы их воздействия и, в конечном итоге, создавать собственные эффективные коммуникации, которые будут не просто переведены на другой язык, но органично встроены в иную культурную среду.

Примером удачного креатива может служить рекламная кампания бренда Tide под названием «Stains Happen to the Best of Us» (или «Пятна случаются даже с лучшими из нас»). Она была запущена в июне 2024 года и приурочена к Олимпийским играм в Париже, а её сюжет строится на комичных бытовых ситуациях с участием легендарных спортсменов. Главными героями кампании стали американский спринтер Ноа Лайлс, чемпион Парижа-2024 на дистанции 100 метров, а также девятикратный олимпийский чемпион Карл Льюис. В

ролике Лайлс случайно пачкает свою белую куртку томатным соусом во время обеда в столовой. Карл Льюис же появляется в кадре с пятном от мороженого на футболке, иронично подтверждая тем самым, что даже легенды не застрахованы от неаккуратности.

Сюжет ролика построен как цепочка сравнений: видео начинается с обычной девушки, которая пачкает рубашку джемом и думает, что у атлетки Элисон такого точно не бывает. Далее начинается своего рода эстафета пятен: кадр переключается на Элисон, которая обливается смузи и надеется, что Ноа Лайлс аккуратнее неё. Затем мы видим самого Лайлса с пятном от пасты, который, в свою очередь, уверен, что уж Карл Льюис всегда идеально чист. В развязке выясняется, что все они – от любителей до мировых звезд – сталкиваются с пятнами, но стиральный порошок Tide помогает им всегда оставаться в форме. Разработкой кампании занималось агентство Saatchi & Saatchi (команда PG One).

Заключение. Проведенное исследование показало, что англоязычная реклама является не просто иллюстративным материалом, а мощным и многослойным средством обучения. При систематизированном и методически выверенном включении в образовательный процесс, она позволяет целенаправленно формировать у магистрантов-рекламистов комплексную социокультурную компетенцию, синтезируя лингвистические знания, культурологическую аналитику и профессиональные навыки.

В условиях глобального медиарынка ключевым конкурентным преимуществом рекламиста становится не просто знание иностранного языка, а продвинутая способность «читать» и интерпретировать культурные коды, транслируемые через рекламу. Эта способность лежит в основе создания эффективных, этичных и культурно-чувствительных сообщений, способных преодолевать границы и находить отклик у международной аудитории. Таким образом, фокус образования смещается с изучения языка как такового на овладение им как инструментом кросс-культурного профессионального мышления и творчества.

Перспективы дальнейших исследований лежат в области интеграции языковой и профессиональной подготовки, повышения учебной мотивации будущих рекламистов за счет работы с реальным, «живым» материалом.

Работа выполнена под научным руководством доктора педагогических наук, профессора Л. П. Костиковой (e-mail: kost@post.rzn.ru).

Библиографический список

1. Аксенова, О. Н. Влияние социальной рекламы на осведомленность и поведенческие модели / О. Н. Аксенова, Е. В. Швец // Российская школа связей с общественностью. – 2024. – № 34. – С. 82-92. – DOI 10.24412/2949-2513-2023-32-82-92. – EDN IQCDDY.
2. Амурская, О. И. Культурные особенности в рекламном пространстве современной коммуникации / О. И. Амурская // Экономика и предпринимательство. – 2021. – № 2(127). – С. 1418-1422. – DOI 10.34925/EIP.2021.127.2.288. – EDN EJOZWB.
3. Амурская, О. И. Роль рекламы и PR в решении проблем информационной безопасности в современных социальных коммуникациях / О. И. Амурская // Тенденции развития науки и образования. – 2017. – № 28-1. – С. 7-8. – DOI 10.18411/lj-31-07-2017-02. – EDN ZCSMCF.
4. Архипова, И. В. Социокультурное иноязычное образование на современном этапе / И. В. Архипова, В. В. Кудрявцева // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2020. – № 1. – С. 67-75. – DOI 10.24411/2712-827X-2020-10107. – EDN FVSEBM.
5. Афанасьев, М. Ю. Развитие социокультурной компетенции на уроках иностранного языка / М. Ю. Афанасьев // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13, № 12-1. – С. 246-253. – DOI 10.34670/AR.2024.88.14.028. – EDN EBEODT.
6. Боярченков, Д. В. Подготовка будущих PR-специалистов к кросскультурному анализу данных / Д. В. Боярченков, Л. П. Костикова // Актуальные проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Рязань, 27 марта 2025 года. – Рязань: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2025. – С. 8-12. – EDN OQKVEK.

7. Плеханова, О. В. Бренд-стратегия для продвижения собственного бизнеса (на примере организации молодежного пространства) / О. В. Плеханова, Е. В. Попова, О. И. Амурская // Экономика и предпринимательство. – 2023. – № 9(158). – С. 740-744. – DOI 10.34925/EIP.2023.158.09.139. – EDN WAZYYY.
8. Попова, Е. В. Блогерство как эффективный канал распространения рекламы / Е. В. Попова, О. И. Амурская // Экономика и предпринимательство. – 2021. – № 2(127). – С. 668-674. – DOI 10.34925/EIP.2021.127.2.131. – EDN MLXGDT.
9. Попова, Е. В. Практика применения вирусной рекламы / Е. В. Попова, О. И. Амурская // Экономика и предпринимательство. – 2025. – № 10(183). – С. 863-871. – DOI 10.34925/EIP.2025.183.10.143. – EDN ZCKFXG.
10. Пушкарева, И. А. Реализация социокультурного компонента в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку / И. А. Пушкарева // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2025. – Т. 22, № 3. – С. 67-82. – DOI 10.17673/vsgtupps.2025.3.5. – EDN YJLDIK.
11. Сафонова, В. В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 11. – С. 2-13. – EDN TGIHMH.
12. Сафонова, В. В. Социокультурный подход: ретроспектива и перспективы / В. В. Сафонова // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4(4). – С. 53-72. – EDN SEYAHV.
13. Шишкина, Т. Б. Формирование социокультурной компетенции у студентов неязыкового вуза в рамках обучения иностранным языкам / Т. Б. Шишкина, Г. В. Матушевская // ЦИТИСЭ. – 2025. – № 1(43). – С. 416-425. – EDN HYOBAA.
14. Vetrinskaya, V. V. Developing students' sociocultural competence in foreign language classes / V. V. Vetrinskaya, T. A. Dmitrenko // Training, Language and Culture. – 2017. – Vol. 1, No. 2. – P. 22-39. – DOI 10.29366/2017tlc.1.2.2. – EDN BBMWNH.

УДК 378 ; ГРНТИ 14:35

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ ПЕДАГОГА: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА

К.А. Гиасян
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
Российская Федерация, Рязань, kristinaash03@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается сущность и структура критического мышления педагога как профессионально значимого качества, отличного от общепсихологического конструкта. Обосновано, что специфика педагогического критического мышления заключается в рефлексивно-деятельностном характере, конструктивности и направленности на преобразование знания в педагогически адаптированное содержание. Предложена авторская четырехкомпонентная структурная модель, включающая мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Отдельное внимание уделено переводу политического текста на становление профессионального мышления будущих педагогов.
Ключевые слова: критическое мышление педагога; профессиональное мышление; педагогическая рефлексия; структура критического мышления; компоненты критического мышления.

CRITICAL THINKING OF A TEACHER: ESSENCE AND STRUCTURE

K.A. Giasyan
Ryazan State University named after S.A. Esenin,
Russia, Ryazan, kristinaash03@yandex.ru

Abstract. he article reveals the essence and structure of a teacher's critical thinking as a professionally significant quality distinct from the general psychological construct. It substantiates that the specificity of pedagogical critical thinking lies in its reflexive-activity nature, constructiveness, and orientation toward transforming knowledge into pedagogically adapted content. An original four-component structural model is proposed, including motivational, cognitive, activity-based, and reflexive components. Special attention is paid to the dual influence of digital technologies and artificial intelligence on the development of professional thinking in future teachers.
Keywords: teacher's critical thinking; professional thinking; pedagogical reflection; structure of critical thinking; components of critical thinking.

Введение. В современной системе образования происходят глубинные изменения, связанные с увеличением информационных потоков, плюрализмом мнений и необходимостью быстрой адаптации к меняющимся условиям. В этой среде особую значимость приобретает способность педагога не просто транслировать знания, но и критически осмысливать информацию, анализировать педагогические ситуации и принимать обоснованные решения. Как справедливо отмечает О.М. Шалак, «свобода мышления подразумевает ее критическую направленность, ориентированную на творческую и конструктивную деятельность, а критичность является ее качественной характеристикой» [14, с.55] .

Однако анализ научной литературы и педагогической практики показывает, что понятие «критическое мышление» часто трактуется слишком широко и абстрактно. Применительно к деятельности учителя оно требует конкретизации. Педагог работает в уникальной среде: объектом его воздействия является личность ученика, а инструментом – знание, которое должно быть не просто передано, но и преобразовано в доступную для понимания форму. Это позволяет предположить, что критическое мышление педагога имеет свою специфику, отличную от критического мышления, скажем, инженера или управленца.

Цель статьи **–** выявить сущностные характеристики критического мышления педагога и предложить структурную модель данного профессионально значимого качества.

Задачи:

1) дифференцировать понятия «критическое мышление личности» и «критическое мышление педагога»;

2) определить компонентный состав критического мышления применительно к педагогической деятельности;

3) охарактеризовать возможности перевода политического текста в формировании критического мышления будущих педагогов.

Методы исследования. В процессе работы над статьей был использован комплекс методов, который обеспечил достижение цели. *Теоретические методы* включали анализ научной литературы по проблеме исследования, который обеспечил возможность определения сущности и структуры критического мышления педагога. *В качестве эмпирического метода* был применен анализ продуктов деятельности студентов в ходе изучения переводов политических текстов с целью нахождения проявлений критического отношения к исходному тексту.

Обзор литературы. Современная научная литература охватывает широкий спектр вопросов, связанных с критическим мышлением (КМ) в образовании: от его теоретического осмысления до практического формирования в процессе профессиональной подготовки педагогов, в том числе в контексте преподавания иностранных языков и под влиянием современных технологий. Понимание сущности КМ является фундаментом для любого исследования в этой области. В представленных источниках прослеживается несколько ключевых подходов.

Классические западные теории представлены работами Дж. Макпека и К. Становича. Макпек предлагает рассматривать критическое мышление не как набор общих навыков, а как концепт, связанный с эпистемологией и спецификой конкретной дисциплины, подчеркивая важность знания предмета [17]. К. Станович углубляет психологическое понимание вопроса, разделяя «алгоритмический ум» (способность к обработке информации) и «рефлексивный ум» (склонность к рациональному поведению и критической оценке убеждений) [18]. Его теория важна для понимания структуры мышления педагога и различий между когнитивными способностями и диспозициями.

Среди российских исследователей проблему сущности КМ непосредственно рассматривает А.М. Мунина, предлагая интегративное определение и анализируя структурные компоненты этого феномена [9]. Другой подход к структуре КМ можно найти у О.М. Шалак, которая выделяет мотивационный, познавательный, деятельностный и

рефлексивный компоненты, рассматривая критичность как фактор успешного овладения иностранным языком [14]. Технологический аспект развития КМ раскрывают Ж.Б. Ошакбаева и Т. Канан, описывая технологию «Развитие критического мышления через чтение и письмо» [10].

В контексте гуманизации образования и поликультурной подготовки педагога работает Л.П. Костикова, где КМ выступает инструментом рефлексии и осмысления ценностей [7; 8]. Т.В. Дмитроченко предлагает модель развития КМ будущих педагогов, связывая его со становлением субъектности [3]. Близкую позицию занимают Б.В. Сергеева и В.А. Оганесян, подчеркивая необходимость теоретического осмысления развития КМ [12].

Значительная часть источников связывает проблему КМ с подготовкой учителей иностранного языка. Диссертация А.И. Шепелева посвящена развитию КМ будущих учителей в условиях информационного общества [4], а его совместная с В.И. Писаренко статья раскрывает особенности термина в контексте интегративного подхода [11]. Роль КМ в языковом образовании подчеркивается в работах Е.В. Воеводы: в курсе межкультурной коммуникации и при анализе новых вызовов языковой подготовки КМ выступает инструментом анализа культурных кодов [1; 2]. Исследования И.Г. Кондратьевой и А.В. Фахрутдиновой фокусируются на деятельностном подходе и работе с иноязычными текстами для формирования межкультурной коммуникации, где работа с текстом – классическая область применения КМ [5; 6; 13].

Новейшие исследования поднимают вопрос о трансформации КМ под влиянием цифровых технологий. Статья M. Gerlich предупреждает о риске «когнитивной разгрузки» при использовании ИИ-инструментов [15]. Исследование M. Jahangeer о цифровых инструментах также вносит вклад в понимание того, как технологии требуют переосмысления подходов к развитию КМ [16].

Анализ литературы показывает, что тема КМ педагога разрабатывается на стыке философии образования, психологии и педагогики. Прослеживается эволюция от определения общих навыков к пониманию предметной специфичности и рефлексивной природы мышления. Современные исследования подчеркивают отсутствие единого определения КМ применительно к профессии учителя. Особое место занимают работы по подготовке учителей иностранного языка, где КМ выступает инструментом межкультурного анализа и развития субъектности.

Особенности понятия «критическое мышление педагога»

В классических работах Д. Дьюи, Р. Пола и Д. Халперн критическое мышление предстает как универсальная компетенция, необходимая любому человеку для ориентации в информационной среде. Однако перенос этого понятия в педагогическую науку без содержательной модификации порождает ряд теоретических затруднений.

Первое сущностное отличие лежит в области рассмотрения объекта критики. Для непедагога критическое мышление направлено преимущественно вовне – на оценку достоверности новостей, рекламных сообщений, политических заявлений. Для педагога объектом критики становится собственная профессиональная деятельность, а также способы репрезентации знания. Педагог оценивает не только «что сказано», но и «как это будет понято», «какие смыслы будут сконструированы учениками», «не является ли мое объяснение манипулятивным». Следовательно, критическое мышление педагога приобретает рефлексивно-деятельностный характер.

Вторым сущностным отличием является цель критики. Критическое мышление в обыденном понимании часто отождествляется с негативизмом, поиском ошибок и опровержением тезисов. Педагогическая критика – конструктивна и развивающа. Ее цель – не разрушить знание или авторитет, а найти оптимальный способ донесения содержания до

конкретной аудитории. Это мышление, направленное на педагогическую целесообразность, а не на логическую победу в споре.

Структура критического мышления педагога

На основе анализа научной литературы и педагогического опыта мы предлагаем четырехкомпонентную структуру.

Мотивационно-ценностный компонент. В отличие от общеинтеллектуальных моделей, где достаточно «способности» мыслить критически, педагогу необходима устойчивая потребность в такой мыслительной деятельности. Он обеспечивает установку на сомнение как профессиональную норму (недоверие к шаблонам, методическим клише); ценность истины, сочетаемая с ценностью понимания (ориентация не на формально правильный ответ, а на осознанное усвоение); конструктивный скептицизм: критика ради улучшения, а не ради отрицания.

Когнитивный компонент включает универсальные мыслительные операции (анализ, синтез, оценка, умозаключение), но применительно к трем типам педагогических объектов: научно-предметное знание (критический отбор содержания учебного материала, выявление идеологических искажений в учебниках); педагогическая ситуация (диагностика причин неуспеваемости, конфликтов, познавательных затруднений); переводческая деятельность (политические тексты, верификация источников).

Рефлексивный компонент является ядром профессионального критического мышления, поскольку оно обеспечивает осознание границ собственной компетентности («чего я не знаю», «какую методику мне нужно освоить»); и анализ принятых решений (почему выбран именно этот способ объяснения, какие альтернативы были отвергнуты); эмоциональную саморегуляцию: способность сохранять аналитичность в стрессовой ситуации педагогического сбоя.

Возможности перевода политического текста в формировании критического мышления будущих педагогов

Перевод политического текста представляет собой особый вид профессионально ориентированной деятельности, который при целенаправленном методическом сопровождении способен стать эффективным средством формирования критического мышления будущего педагога. Специфика политического дискурса – его идеологическая нагруженность, имплицитность смыслов, манипулятивный потенциал и культурная обусловленность – создает уникальную дидактическую среду, в которой востребуются и развиваются все компоненты критического мышления, выделенные в авторской структурной модели.

Мотивационно-ценностный компонент. Политический текст изначально провоцирует у будущего педагога познавательное напряжение, поскольку содержит явные и скрытые оценки, требует определения собственной ценностной позиции. В отличие от нейтральных (учебных, научно-популярных) текстов, политический дискурс не допускает формального, «технического» перевода. Студент оказывается в ситуации необходимости занять осмысленную позицию по отношению к содержанию: принять, отвергнуть, подвергнуть сомнению или нейтрализовать идеологическую модальность оригинала. Тем самым формируется установка на сомнение как профессиональную норму, преодолевается переводческий автоматизм и некритичное доверие к исходному тексту.

Когнитивный компонент: политический текст требует от будущего педагога реализации всего спектра критических операций: от интерпритации идеологически нагруженной лексики до верификации фактологической базы высказывания. Необходимость анализа культурно-спецефических реалий активизирует оценочную аргументацию.

Рефлексивный компонент: процесс перевода политического дискурса неизбежно провоцирует столкновение собственной картины мира студента с ценностной системой оригинала. Осознание этого столкновения и поиск баланса между аутентичностью и педагогической целесообраностью формируют рефлексивную культуру будущего педагога.

Перевод политического текста выступает не частным упражнением в рамках языковой подготовки, а полноценной дидактической моделью формирования критического мышления педагога. Он позволяет в контролируемых учебных условиях воспроизвести сущностные характеристики профессионального мышления: работу с неопределенностью, необходимость интерпретации, ответственность за принятое решение и этическую рефлексию последствий.

Политический текст как объект переводческой деятельности обладает высоким развивающим потенциалом именно для будущих педагогов, поскольку соединяет в себе когнитивную сложность, ценностную нагруженность и коммуникативную направленность. Его систематическое использование в образовательном процессе педагогического вуза позволяет формировать не абстрактное «умение мыслить», а профессиональное критическое мышление, ориентированное на решение педагогических задач.

Формирование описанной структуры невозможно без специальных упражнений, развивающих аналитические способности. В контексте подготовки учителей иностранного языка (или гуманитарных дисциплин) особую ценность представляет работа с текстами СМИ и политического дискурса. Предоставленный вами материал по переводу комментариев российских политиков на японский язык наглядно демонстрирует, как формируется профессиональное мышление будущего педагога-филолога.

В работе был проанализирован комментарий журналистам МИД РФ касаемо санкций украинского Лидера В.А. Зеленского против президента РФ В.В. Путина и других российских политиков в июне 2022 года.

Оригинал	Адекватный перевод
Я не думаю, что это достойно какого-то конкретного шага с нашей стороны. **Чем бы дитя ни тешилось...**	これは我々からの何らかの具体的な措置に値するとは思いません。**我々に実害がない限りは…**

Сергей Викторович использует в данном высказывании русскую пословицу «чем бы дитя не тешилось», имеющую значение разрешение человеку заниматься желаемым, если это занятие никому не мешает и не является опасным. При переводе имеет место быть такой трансформации как деметафоризация, или стилистический прием опущения, то есть, нейтрализация метафоры или иных художественных приемов при переводе [Солонович, 2016, с.7]. В адекватном переводе целесообразным является замены русской поговорки на японское нейтральное предложение 我々に実害がない限りは… [варэ варэ ни дзитсугай ганаи генри ва] «пока это не причиняет нам вреда». Тем самым, педагог сталкивается с задачей интерпретации. Перевод фразы «чем бы дитя ни тешилось...» требует не просто подбора словарных соответствий, а понимания подтекста, культурного контекста и цели высказывания. Это активизирует когнитивный компонент: студент анализирует исходное сообщение, выявляет его скрытые смыслы.

Также деметафоризация представлена в следующем комментарии. В феврале 2008 года на большой пресс-конференции в Кремле Путин подвел итоги своей восьмилетней президентской работы, отметив, что ему не стыдно перед избирателями.

Оригинал	Адекватный перевод
«Мне не стыдно перед гражданами, которые голосовали за меня дважды, избирая на пост президента Российской Федерации. Все эти восемь лет я **пахал как раб на галерах**, с утра до ночи, и делал это с полной отдачей сил».	「私を二度ロシア連邦大統領に選出してくださった国民の皆様に対し、恥じる気持ちは全くありません。この八年間、私は朝から晩まで、大統領としての職務に全力を尽くし、**誠心誠意**、精一杯働いてまいりました。」

В приведенном выше фрагменте для анализа приведена устойчивая метафора «как раб на галерах», которая в японском языке была нейтрализована и передана как 誠心誠意 [сэйсин сэйи] «усердно».

Рассмотрим цитату С.В. Лаврова о взаимоотношениях с Соединенными Штатами Америки (сентябрь 2017 г., из приветственного слова студентам и преподавателям МГИМО на торжественной линейке по случаю Дня знаний).

Оригинал	Адекватный перевод
Мы не ищем ссоры с этой страной, мы были всегда дружественно настроены к американскому народу, открыты и сейчас для конструктивного взаимодействия. Но, как вы знаете, для **танго** нужны двое. **Пока, по-моему, наши американские партнеры исполняют раз за разом индивидуальный брейк-данс**	我々は、この国と争うことを求めていません。我々は常にアメリカ国民に友好的であり、建設的な協力のために今も開かれています。しかし、ご存知のように、**二国間関**係は協力のもとに成り立っています。**しかし、まだそうは見えません。**

В приведённом отрывке МИД РФ использует такие выражения как «танго», «брейк-данс», указывающие в данном контексте на неформальный стиль речи, что недопустимо в японском языке. В таком случае будет уместно использовать приём контекстуальной замены, выделяемый Л.В. Солонович как вид стилистической трансформации [Л.В. Солонович, 2016, с. 8]. В адекватном переводе целесообразным является использование вместо タンゴ (танго), обозначающее «танго» как вид парного танца, 二国間関係 [никокуканканкэй], имеющее значение «двусторонние отношения». В данном предложении также контекстуальная замена используется по отношению к слову 二人 [футари] «два человека». В адекватном переводе это слово заменяется на 協力 (кё:рёку] «сотрудничество». В последнем предложении используется прием нейтрализации, который выделял в своих трудах В.Н. Комиссаров как лексико-семантическое преобразование [Комиссаров, 1990, с. 172–173]. «Пока, по-моему, наши американские партнеры исполняют раз за разом индивидуальный брейк-данс» является неформальным выражением, что несвойственно японскому политическому тексту. В итоге данное предложение будет переведено как しかし、まだそうは見えません [сикаси, мадасо: ва миэмасэн)], дословно означающее «пока я этого не вижу».

Таким образом, осуществляется оценка уместности тех или иных языковых средств. Как отмечено в данном анализе, использование в русской речи пословиц и метафор («пахал как раб на галерах»,) является нормой, но в японском официально-политическом дискурсе это недопустимо. Педагог должен дать оценку стилистической окраске единиц и принять решение о необходимости нейтрализации или опущения. Это напрямую связано с оценочностью, которую Бездухов называет ведущей характеристикой мышления педагога .Тем самым, происходит принятие педагогического (методического) решения. Нейтрализуя метафору или заменяя разговорное выражение нейтральным, педагог действует не как механический переводчик, а как посредник между культурами. Он решает дидактическую задачу: как сделать текст понятным и приемлемым для целевой аудитории, не исказив при

этом смысл. Это уже проявление деятельностного компонента. Наконец, анализ выполненной работы (почему было выбрано именно это соответствие, какие потери неизбежны, а какие недопустимы) формирует рефлексивный компонент. Будущий педагог учится обосновывать свои профессиональные действия, что является основой его дальнейшего самостоятельного развития.

Заключение. Проведенный теоретический анализ позволил уточнить сущность и структуру критического мышления педагога как профессионально значимого качества, не тождественного общепсихологическому конструкту критического мышления. В ходе решения первой задачи исследования было доказано, что принципиальная специфика педагогического критического мышления заключается в его рефлексивно-деятельностном характере, конструктивной направленности и ориентации не на формально-логическую верификацию истины, а на педагогическую целесообразность и смысловую адаптацию знания для конкретной аудитории.

В рамках второй задачи разработана и обоснована авторская четырехкомпонентная структурная модель, включающая мотивационно-ценностный, когнитивный, рефлексивный и деятельностный компоненты. Данная модель позволяет преодолеть редукцию критического мышления педагога либо к общеинтеллектуальным способностям, либо к набору методических приемов, и рассматривать его как целостное профессионально-личностное образование.

Решение третьей задачи позволило выявить значительный дидактический потенциал перевода политических текстов как средства формирования критического мышления будущих педагогов. Работа с политическим дискурсом в процессе переводческой деятельности актуализирует все выделенные компоненты модели: требует мотивационной установки на сомнение и верификацию, задействует когнитивные операции анализа и оценки, запускает механизмы рефлексии и предполагает деятельностное воплощение принятых решений в тексте перевода.

Таким образом, предложенная структура критического мышления педагога может служить теоретическим основанием для разработки диагностического инструментария, позволяющего оценивать уровни сформированности данного качества, а также для проектирования методических систем его целенаправленного формирования в процессе профессиональной подготовки будущих учителей.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с экспериментальной апробацией разработанной модели и проверкой эффективности перевода политических текстов как средства развития критического мышления студентов педагогических направлений.

Работа выполнена под научным руководством доктора педагогических наук, профессора Л. П. Костиковой (e-mail: l.p.kostikova@gmail.com).

Библиографический список

1. Воевода Е. В. Восточный вектор в языковой подготовке: новые вызовы для университетов // Языковой дискурс в социальной практике : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Тверь, 07–08 апреля 2023 года. Тверь : Тверской государственный университет, 2023. С. 3-7.
2. Воевода Е. В. Формирование аналитической и исследовательской компетенций в курсе «межкультурная коммуникация» // Наука, образование, культура : сборник статей, Комрат, 11 февраля 2021 года. Том 1. Комрат : Комратский государственный университет, 2021. С. 469-473.
3. Дмитроченко Т. В. Теоретическая модель развития критического мышления будущих педагогов на основе становления механизмов субъектности // Синергия Наук. 2020. № 45. С. 332-339.
4. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). Москва : Высшая школа, 1990. 253 с.
5. Кондратьева И. Г., Фахрутдинова А. В. Деятельностный подход в обучении иностранному языку для развития иноязычной речевой деятельности студентов // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 3. С. 162-167.
6. Кондратьева И. Г., Фахрутдинова А. В. Работа студентов с иноязычными текстами в контексте формирования навыков межкультурной коммуникации // Казанский педагогический журнал. 2021. № 5(148). С. 164-169. DOI 10.51379/kpj.2021.149.5.021.

7. Костикова Л. П. Поликультурные аспекты профессиональной подготовки будущего педагога // Педагогика. 2018. № 3. С. 74-79.
8. Костикова Л. П. Профессиональная подготовка педагога в свете гуманизации образования. Рязань : Индивидуальный предприниматель Коняхин Александр Викторович, 2017. 134 с.
9. Мунина А. М. Сущность и структура критического мышления // Артемовские чтения «Продуктивное обучение: опыт и перспективы» : материалы XV Международной научной конференции / редкол.: Л. В. Лысогорова (отв. ред.) [и др.]. Самара, 2023. С. 710-714.
10. Ошакбаева Ж. Б., Канан Т. Технология развития критического мышления через чтение и письмо // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции / под ред. Н. А. Горловой [и др.]. Москва, 2023. С. 235-240.
11. Писаренко В. И., Шепелев А. И. Особенности термина «критическое мышление» в контексте интегративного подхода к профессиональной подготовке учителей иностранного языка // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. № 5. С. 81-89.
12. Сергеева Б. В., Оганесян В. А. Теоретические основы развития критического мышления младших школьников // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 2. С. 97-106.
13. Фахрутдинова А. В., Гетманская М. Ю., Новгородова Е. Е. Интеллектуально-творческий потенциал работы с видеоматериалами в процессе преподавания иностранных языков // Вестник НЦБЖД. 2021. № 3(49). С. 48-53.
14. Шалак О. М. Критичность мышления как фактор успешного овладения иностранным языком // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2019. № 7. С. 54-57.
15. Gerlich M. AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking // Societies. 2025. № 15 (1). P. 28.
16. Jahangeer M. Harnessing Digital Tools for Critical Thinking: A Study on the Integration of Educational Technology in ESL Classrooms // Pakistan Social Sciences Review. 2024. Vol. 8, № 4. P. 550-559.
17. McPeck J. E. Critical thinking and education. Routledge, 2016. 178 p.
18. Stanovich K. E. Rationality and the Reflective Mind. Oxford University Press, 2010. 344 p.344 p.

УДК 378.147.31; ГРНТИ 14.35.07

ТЕХНОЛОГИИ CLIL И FLIPPED CLASSROOM КАК ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

И.В. Галицына
Рязанский государственный радиотехничнеский университет имени В.Ф. Уткина, Россия, Рязань,i.galitsyna@yandex.ru

Аннотация. Исследование посвящено повышению уровня вовлеченности студентов технического вуза в изучение дисциплины «Деловые коммуникации», проводимой на английском языке. Авторы предлагают внедрение инновационных образовательных методик, таких как Content and Language Integrated Learning (CLIL) и Flipped Classroom (перевернутый класс). Цель исследования заключается в выявлении наиболее эффективных подходов к обучению, способствующих развитию коммуникативных компетенций и улучшению качества усвоения материала среди студентов технических специальностей.
Ключевые слова: деловые коммуникации, CLIL, flipped classroom, английский язык, техническая дисциплина, вовлеченность студентов, высшее образование.

CLIL AND FLIPPED CLASSROOM TECHNOLOGIES AS FACTORS TO RAISE TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS ENGAGEMENT INTO THE ACADEMIC PROCESS

I.V. Galitsyna
Ryazan state radioengineering university named after V.F. Utkin, Russia, Ryazan, i.galitsyna@yandex.ru

Abstract. The study aims to increase the engagement of technical university students in the Business Communications course taught in English. The authors propose the implementation of innovative educational methods, such as Content and Language Integrated Learning (CLIL) as well as Flipped Classroom. The aim of the study is to identify the most effective teaching approaches for

developing communicative competencies and improving the quality of material acquisition among technical students..
Keywords: business communications, CLIL, flipped classroom, English language, technical discipline, student engagement, higher education.

Введение

Современная система высшего образования сталкивается с необходимостью адаптации учебных программ и методов преподавания к меняющимся требованиям рынка труда. Особенное внимание уделяется развитию межкультурной компетенции и способности эффективно общаться на иностранном языке, особенно в области техники и инженерии. Для многих студентов техническое направление связано преимущественно с глубокими теоретическими знаниями и практическим применением инженерных решений, однако значимость владения языком международного общения становится всё более очевидной. Поэтому перед педагогами возникает задача интеграции иностранного языка в учебный процесс таким образом, чтобы студенты могли одновременно развивать профессиональные знания и совершенствовать свой языковой уровень. Однако традиционные подходы к преподаванию иностранного языка и специальных дисциплин в техническом вузе зачастую сталкиваются с проблемой низкой познавательной активности и формальной вовлеченности студентов. Пассивное восприятие информации на лекциях и слабая связь между изучаемым языком и будущей профессией приводят к снижению мотивации. В этой связи актуальным становится поиск и внедрение педагогических технологий, способных трансформировать образовательную среду, сделав студента активным субъектом учебного процесса [1]. Настоящее исследование фокусируется на возможностях технологий CLIL и Flipped Classroom (перевернутое обучение) как драйверов повышения учебной вовлеченности на примере дисциплины «Деловые коммуникации».

Теоретические основы исследуемых технологий

Методики Content and Language Integrated Learning (CLIL) и Flipped Classroom представляют собой перспективные подходы, позволяющие сочетать предметные знания и лингвистическую компетентность.

CLIL (Content and Language Integrated Learning) – это дидактический подход, при котором изучение иностранного языка и усвоение предметного содержания происходят параллельно и взаимосвязано. В контексте технического вуза CLIL предполагает преподавание дисциплин (в нашем случае, «Деловые коммуникации») или отдельных модулей на иностранном (английском) языке. Это создает аутентичную потребность в языке как инструменте получения знаний, что является ключевым фактором внутренней мотивации. Студент вовлекается не в абстрактные языковые упражнения, а в решение профессионально значимых задач. Использование CLIL предполагает интеграцию изучения предмета и английского языка в единый образовательный процесс, в результате которого студент осваивает содержание дисциплины параллельно с совершенствованием своего языкового уровня [2].

Flipped Classroom («Перевернутый класс») – это модель смешанного обучения, инвертирующая традиционную логику занятия. Теоретический материал осваивается студентом самостоятельно до аудиторной встречи с помощью предоставленных преподавателем цифровых ресурсов (видеолекций, презентаций, статей). Высвобожденное аудиторное время используется для активной совместной работы: анализа кейсов, проектной деятельности, дискуссий, решения проблемных задач под руководством преподавателя. Данная модель переносит фокус с пассивного слушания на активное применение знаний, развивая критическое мышление и ответственность за собственный учебный процесс [3, 4].

Комбинированное применение данных технологий создает мощный синергетический эффект для повышения вовлеченности студентов в процесс освоения дисциплины.

1. На этапе самостоятельной работы (дома): Студенты изучают обозначенный преподавателем видеоконтент или другую информацию на соответствующую тему, предшествующую лекции или практическому занятию по дисциплине «Деловые коммуникации». Это погружает их в профессиональную терминологию на иностранном языке в индивидуальном темпе, снижая когнитивную нагрузку во время очного занятия, будь то лекция или практическое занятие. Задания на осмысление (вопросы, конспектирование) обеспечивают содержательную основу для последующего обсуждения основных вопросов лекции.

2. На этапе аудиторной работы: Занятие, проводимое по методу CLIL, становится платформой для активного использования усвоенного языкового и предметного материала. Студенты вовлекаются в групповые проекты, моделирование профессиональных ситуаций (презентация проекта, обсуждение вопросов на заданные темы), решение кейсов. Преподаватель выполняет роль фасилитатора и эксперта, который объясняет и помогает студентам познакомиться с новыми для себя терминами и понятиями в рамках дисциплины. Язык выступает естественным средством общения в профессиональном контексте, что повышает осмысленность и вовлеченность студентов в деятельность на иностранном языке, связанную с различными темами и соответствующими ситуациями курса «Деловые коммуникации».

Практическая реализация методологических подходов

Цель настоящей работы состоит в изучении влияния совместного применения указанных методологических подходов на повышение вовлечённости студентов технического вуза в обучение дисциплине «Деловые коммуникации».

Объектом исследования являются студенты третьего курса Рязанского государственного радиотехнического университета имени В.Ф. Уткина (РГРТУ), изучающие дисциплину «Деловые коммуникации» на английском языке. Предмет исследования включает использование методики CLIL совместно с технологией перевернутого класса (Flipped Classroom) в рамках преподавания дисциплины, включающего лекции и практические занятия.

Методы исследования включают сравнительный анализ результатов освоения студентами содержания дисциплины при традиционном подходе и внедрении новых педагогических практик. Использовались анкетирование, тестирование, наблюдение и оценка степени удовлетворенности студентов процессом обучения.

Для оценки эффективности внедряемых методик применялись количественный и качественный анализы полученных данных. Оценивались показатели успеваемости, мотивации, самооценки и восприятия качества преподавания студентами. Применялся статистический инструментарий SPSS для обработки данных.

Эксперимент проводился в два этапа:

Этап 1. Традиционное обучение

Дисциплина преподается традиционным способом, без внедрения инноваций. Преподаватель ведет лекции и практические занятия в аудиторном режиме, используя традиционные учебные пособия и учебники.

Этап 2. Интеграция CLIL и Flipped Classroom

Преподаватели интегрируют технологию CLIL в учебном процессе путем разработки материалов на английском языке, ориентированных на параллельное изучение профессиональных предметов и языка. Занятия проводятся в форме Flipped Classroom, когда большая часть подготовительной работы выполняется самостоятельно студентами дома, а в классе осуществляется активное обсуждение и углубление пройденного материала.

Ожидается, что системное применение технологий CLIL и Flipped Classroom приведет к:

• росту мотивационной вовлеченности за счет связи обучения с будущей профессией и преодоления разрыва между «языком вообще» и «языком для специальных целей»;

• росту когнитивной и поведенческой вовлеченности через активные формы работы в аудитории, требующие применения знаний на практике, а именно деловые и ролевые игры; метод кейс-ситуаций; внедрение проблемных лекций в образовательный процесс; групповые дискуссии и др.;

• развитию автономии и навыков самообразования путем формирования устойчивого навыка к самостоятельной работе с цифровыми и иноязычными ресурсами;

• гармоничному развитию профессиональных и коммуникативных компетенций, востребованных на современном рынке труда.

Оценка вовлеченности осуществлялась посредством трех инструментов:

1. Анкетирование: анкеты включали вопросы относительно интереса к предмету, активности участия в занятиях, трудности понимания материала и общей удовлетворенности качеством преподавания.

2. Тестирование: промежуточные тесты проводились регулярно для проверки текущих знаний студентов и отслеживания динамики улучшения показателей.

3. Наблюдение: преподаватель фиксировал активность студентов на занятиях, оценивая степень готовности к работе в группе, инициативность и мотивацию.

Полученные результаты показали значительное улучшение успеваемости студентов, участвующих в экспериментальной группе. Средний балл вырос с 78% до 86%, что свидетельствует о положительном влиянии интегрированного подхода на качество усвоения материала. Увеличилась также доля студентов, показавших высокие уровни мотивации и удовлетворенность учебным процессом.

Анализ результатов анкетирования показал, что большинство студентов отметили рост заинтересованности предметом благодаря новым формам подачи материала и возможности самостоятельного выбора формата подготовки к занятиям. Многие указали, что технология Flipped Classroom позволила лучше подготовиться к урокам, поскольку имели возможность повторить материал в удобное время и в удобном месте.

При применении технологии CLIL значительно улучшилось восприятие англоязычного материала, студенты начали быстрее усваивать новые понятия и терминологию, что стало важным фактором повышения успешности прохождения практических занятий и тестов.

Традиционная форма обучения демонстрировала меньшую эффективность в развитии коммуникативной компетенции и профессиональной лексики. Участники традиционного потока испытывали значительные затруднения при выполнении заданий на практике, часто жаловались на недостаточное понимание лекционного материала и низкую мотивацию заниматься английским языком отдельно от основного предмета.

Использование CLIL позволило студентам ощутимо расширить профессиональный словарь и повысить общую уверенность в своей способности выражать мысли на английском языке. Технология Flipped Classroom стимулировала большую независимость и ответственность студентов, позволяя преподавателю больше внимания уделять индивидуальному подходу и взаимодействию в ходе занятий.

Таким образом, сочетание двух подходов продемонстрировало синергический эффект, обеспечивающий значительный рост учебной продуктивности и улучшая общее отношение студентов к изучению предмета.

Заключение

Проведённое исследование подтвердило гипотезу о том, что применение технологий CLIL и Flipped Classroom способствует значительному росту вовлеченности студентов РГРТУ в процесс изучения дисциплины «Деловые коммуникации». Показано, что интеграция профессионального содержания и развития языковых навыков обеспечивает оптимальные условия для эффективного формирования коммуникативных компетенций будущих инженеров.

Предложенная методика обладает потенциалом масштабирования и может применяться в широком спектре вузовских дисциплин и отдельных курсов, обеспечивая высокое качество подготовки специалистов технической сферы, готовых успешно функционировать в международной среде. Полученные результаты позволяют рекомендовать данные подходы в высших учебных заведениях, ориентирующихся на подготовку конкурентоспособных кадров.

Таким образом, интеграция технологий CLIL и Flipped Classroom, дополняя и усиливая друг друга, позволяет создать личностно-ориентированную и практико-обусловленную образовательную среду, где иностранный язык становится не самоцелью, а инструментом профессионального роста. Это закономерно трансформирует роль студента из пассивного получателя информации в активного, заинтересованного и вовлеченного участника образовательного процесса, что в конечном итоге повышает качество подготовки будущих инженерных кадров.

Библиографический список

1. Болотов В.А., Новикова А.Г. Современные образовательные технологии в высшей школе // Высшее образование в России. – 2019. – № 1. – С. 34–42.

2. Куличенко Е.И. Эффективность применения метода CLIL в высшем образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2021. – № 10. – С. 103–110.

3. Кульневич С.В. Модели перевёрнутого обучения в современной образовательной парадигме // Мир науки. – 2022. – Т. 10. – № 2. – С. 13–21.

4. Лаврентьев Г.В., Цыганова О.Н. Особенности реализации концепции FLIPPED CLASSROOM в вузовской подготовке бакалавров // Университетское управление: практика и анализ. – 2023. – № 1. – С. 65–74.

УДК: 334.024 УДК: 334.024\ 316.28\338.242.2

ДЕЛОВЫЕ КОММУНИКАЦИИ В КОНТЕКСТЕ МУЛЬТИАГЕНТНОЙ МОДЕЛИ С РАСПРЕДЕЛЁННОЙ СУБЪЕКТНОСТЬЮ

О.В. Асташина

Рязанский государственный радиотехнический университет имени В.Ф. Уткина, Российская Федерация, Рязань, astashina.ol@yandex.ru

Аннотация. В статье прослежена эволюция моделей коммуникации: от патисипаторной до мультиагентной с распределённой субъектностью. В каждой модели выделена ключевая компетенция деловых взаимодействий. В мультиагентной модели с распределённой субъектностью мета-коммуникативная компетенция позиционируется, как достижимый результат изучения дисциплины Деловые коммуникации. Предложено новое тематическое наполнение курса Деловые коммуникации.

Ключевые слова: эволюция, коммуникации, деловые коммуникации, субъектность

HOW BUSINESS COMMUNICATIONS WORK IN A MULTIAGENT DISTRIBUTED SUBJECTIVITY COMMUNICATION MODEL

O.V. Astashina

Ryazan State Radio Engineering University named after V.F. Utkin, Russia, Ryazan, astashina.ol@yandex.ru

Abstract. The article outlines an evolutionary development of communication models. Five basic models of communication are being exposed: participatory, linear, interactive, transactional, multiagent with distributed subjectivity. Meta-communicative competence for business interactions is assumed to be developed within a new model. New content for the academic discipline Business Communications is introduced.

Key words: evolution, communications. Business communications, subjectivity

Учить студентов «правилам оформления
деловых писем» сегодня – всё равно что учить кучера водить Tesla.

Актуальность

В основе социально-экономических явлений лежат коммуникации [1]. Динамика изменений контуров деловых взаимодействий отражается в моделях коммуникации. Модели коммуникации эволюционировали от патисипаторных, свойственным дописьменным культурам, до современных мультиагентных с распределённой субъектностью. Пройденный путь – это эволюция от первичной устности до новой «вторичной» устности [2]. ***Технология искусственного интеллекта замкнула эволюционную петлю, подняв человечество на новую ступень развития, и одновременно вернув его к первобытным коммуникативным практикам соучастия, коллаборации и координации доверия***.

В новой модели деловые коммуникации осуществляются через посредничество ИИ, цифровые платформы, «умные объекты», а распределённая субъектность предполагает принятие не единоличного решения, а коллективного или сетевого при активном участии инструментария материального [3] и цифрового миров. В контексте мультиагентной модели ни один из ранее использовавшихся подходов [6] к изучению и преподаванию дисциплины Деловые коммуникации не является исчерпывающим. Актуальность тематики обусловлена потребностью новых подходов к определению содержания и компетенций дисциплины Деловые коммуникации.

Обзор литературы

Для написания данной статьи использовались работы социологов, специалистов в области теории коммуникации и экспериментальной психологии, лингвистов.

Фактически переход к мультиагентным моделям проложила философия Николаса Лумана. Революционный тезис Лумана звучал как «Общество состоит не из людей, а из коммуникаций». Он утверждал, что коммуникация – автономный процесс, который не может контролировать полностью ни один индивид.

Теорию вторичной устности в своих работах разрабатывали Маршалл Маклюэн [4] и Вальтер Онг [2]. Они предсказали возврат человечества к дописьменным (племенным) формам коммуникации на новом технологическом витке.

В рамках акторно-сетевой теории (АСТ, 1980-е годы) Брюно Латур [3], Мишель Каплан и Джон Лоу впервые сформулированы принципы «симметрии» между людьми и нелюдьми. По мнению авторов вещи и объекты обладают «силой действия», а действие – это результат взаимодействия человека и предмета. Исследователи считают, что техническое и социальное неразрывно связаны в *любой* модели коммуникации. В ранних моделях эта связь была скрыта, так как техника считалась «нейтральной».

Николаева Е.М. и др. [5] обосновывает в своей работе концепцию новой – «гибридной» субъектности. По её мнению, современный субъект представляет собой сеть, состоящую из людей и нелюдей, и выступает в качестве носителя новой субъектности. Автор объясняет, как формируется «гибридная» или распределённая субъектность (приводятся примеры, когда человек делится информацией о себе с умными гаджетами, ChatGPT, которые становятся самостоятельными акторами в сети взаимодействий). Распределённая субъектность, таким образом, это свойство сети, циркулирующее между её элементами. В статье делается вывод о слиянии ранее автономных физической, биологической и цифровой сред, образуя тем самым новое пространство взаимодействия людей и нелюдей.

В области лингвистики особый интерес представляет противоположные концепции Н. Хомского [7] и Д. Хаймса [8] о лингвистической и коммуникативной компетенции, соответственно. Спор Хомского и Хаймса, по сути, отражает противоречие между линейной и инте-

рактивной моделями коммуникации. Если Хомский акцентирует внимание на процессах порождения языка «сверху-вниз» - от врождённых структур мозга (т. н. LAD – language acquisition devices) к структурированию предложения, то Хаймс утверждает, что смысл не передаётся в «готовом» виде, а конструируется в зависимости от контекста (схема S-P-E-A-K-I-N-G).

Парадоксальным образом этот спор двух лингвистов был разрешен экспериментальным психологом, «отцом» искусственного интеллекта Дж. Хинтоном [9], который соединил два подхода в один. Современные нейросети обучаются на *интерактивных* данных сети Интернет и используют при этом *линейные* математические вычисления векторов.

Цель исследования

Цель исследования – определить содержание и компетенции дисциплины Деловые коммуникации в контексте современной модели коммуникации. Для достижения поставленной цели ставятся следующие задачи:

1. проследить эволюцию деловых коммуникаций в пяти основных моделях коммуникации и выявить контекст современных деловых взаимодействий
2. сформулировать достижимый результат освоения курса – компетенцию
3. предложить новый контент дисциплины Деловые коммуникации.

Методы и материалы

В данной работе применялись следующие методы междисциплинарного исследования.

1. Дедуктивный метод исследования моделей коммуникации и выявление коммуникативных контуров, которым соответствуют ключевые компетенции деловых взаимодействий. В ходе исследования применялся теоретический анализ и синтез научных публикаций по тематике работы с целью проследить динамику изменения соотношения коммуникативного и коммуникационного в моделях коммуникации.

2. Эмпирический метод включённого наблюдения, позволивший автору осуществлять сбор данных, находясь «внутри процесса». Многолетний опыт преподавания дисциплины Деловые коммуникации обеспечил возможность наблюдения за трансформациями делового дискурса, и выявил потребность в разработке новой ключевой компетенции, соответствующей новому контексту коммуникативной среды.

3. Метод педагогического проектирования использовался автором при формировании нового контента курса Деловые коммуникации.

Результаты и обсуждение

Деловые коммуникации - это дуальная связка технических и социальных коммуникаций. В разных моделях коммуникации - от патисипаторной до мультиагентной с распределённой субъектностью мы видим разное соотношение этих коммуникаций. Их взаимообусловленность определяет содержание дисциплины Деловые коммуникации.

Патисипаторная модель коммуникации

Патисипаторная модель коммуникации соответствует эпохи устности (самой продолжительный период). Деловые коммуникации в дописьменную эпоху базировались на принципе сопричастности событиям. Между отправителем и получателем сообщения не было разрыва и временной дистанции. Коммуникация была событием, на которое следовала мгновенная обратная связь. В племенах, где не существовало письменности, не существовало и отдельно выделенного канала для передачи сообщения. Человеческое тело служило «техническим» интерфейсом передачи смыслов: деловые коммуникации строились «здесь и сей-

час». Таким образом, технические коммуникации и социальные были слиты *воедино*. Коммуникативное и коммуникационное было неделимым (впрочем, как и устные общества, как таковые, – в них не существовало иерархий [10]). Не существовало и деления на деловое и неделовое общение. Ритуалы и обряды служили технологиями заключения деловых сделок. Субъектность была распределена между соплеменниками, землёй, духами [11], создавая непрерывный коммуникационный контур на биологическом и сакральном уровнях. Деловым коммуникациям не обучали педагоги, им учились *через участие*, воспринимая обычаи, традиции, стили поведения. Ж. Лейв и Э. Венгер [12] ввели для обозначения этого явления специальный термин - «легитимная периферийная соучастность».

Ключевая компетенция

Главная компетенция для деловых коммуникаций в этой модели – это *симбиотическая компетенция*, которая определяется нами как способность субъекта к эффективному деловому взаимодействию через механизмы прямой сопричастности, вербальной и невербальной синхронизации с коллективом и средой. Она базируется на интуитивном считывании контекста и следовании ритуализированным протоколам (обычаям), где коммуникативный успех определяется не точностью передачи сообщения, а степенью интеграции индивида в распределенную сеть субъектности (соплеменники, природная среда, сакральные объекты)».

Линейная модель коммуникации

С появлением письменности модель коммуникации изменилась. В линейных, субъект-объектных моделях коммуникации, деловые связи базировались *на трансляции сообщения* от «отправителя» к «получателю». Канал передачи не просто обеспечивали функцию доставки вербального сообщения, он определял смысловой контур. В этой модели коммуникативное и коммуникационное существуют параллельно: технический коммуникативный контур (письменный канал (бумага, позже, печатные тексты) требует логической структуры построения текста, законченности мысли и, тем самым, формирует деловой контур, выстроенный на рациональности и аргументации. Технические коммуникации накладывали ограничения на социальные коммуникации (или возможности передачи смыслов). Знание техники письма и кодирования смыслов давало неоспоримое преимущество субъектам, владевшим этими навыками. Именно они выстраивали и определяли коммуникативные (и вместе с тем управленческие контуры) и транслировали «нужную информацию» реципиентам (объектам управления).

Линейные модели, превалировавшие до середины 20 века, отражали иерархичность выстраивания деловых связей [4]. В логике модели, где доминировали технологии письменности и печати, одна из сторон взаимодействия всегда оказывалась в подчинении другой. Деловые коммуникации здесь строятся на трансляции распоряжений (смыслов), без возможности быстрой обратной связи. Наиболее распространённые формы деловых коммуникаций в этой модели это – отчёты, приказы, деловые письма. Таким образом, на смену интуитивному соучастию патисипаторных моделей пришло дистанцирование. Смысл сообщения отделился от личности говорящего и контекста среды, что потребовало жесткой кодификации и стандартизации.

Ключевая компетенция

Для деловых коммуникаций линейный моделей *языковая компетенция* [7] как инструмент трансляции четких, отчужденных смыслов, стала доминирующей. Н. Хомский и его концепция универсальной грамматики хорошо отражает суть линейной модели коммуникации. Грамотная письменная речь, формализованные отчёты обуславливали поступательные стратегии взаимодействия в деловой среде. Языковая компетенция, как таковая, была инструментом управления, доступным немногим.

Интерактивная модель коммуникации

В середине XX, с появлением кибернетики и исследований в области сложных систем, происходит постепенный переход к интерактивным моделям коммуникации. Это означало появление подходов, методик и техник, предполагающих наличие устойчивой обратной связи между субъектом и объектом - активным коммуникативным центром и уже активно слушающим и реагирующим реципиентом. Интерактивные модели коммуникации с обратной связью (1960-2000 гг.) расширили коммуникативное пространство делового дискурса, но не поменяли корреляцию субъект-объектных связей. Однако, изменения в технических коммуникациях - переход от бумаги к трансляции сигнала (факс, телекс, электронная почта) привели к смене линейной «поступательности» цикличностью. В деловой среде фокус сместился с просто «грамотной речи» на понимание контекста. Стало важно не просто «что» сказано, а «как» это интерпретирует собеседник с учетом его опыта.

В интерактивной модели активно развиваются устные формы взаимодействия. В этот период появляется такое явление как «корпоративная культура» - сотрудник из «исполнителя идей начальника» становится «носителем идей». Появляется активное слушание и переговоры, системы сбора жалоб, анкеты обратной связи, маркетинговые опросы.

Ключевая компетенция

Языковая компетенция остаётся приоритетной для деловой среды, однако акценты меняются с «транслирования» сообщений на их адаптацию под восприятие адресата. Главной задачей становится не просто информирование, а достижение *консенсуса*. Именно в это время Хаймс [8] вводит в научный оборот понятие коммуникативной компетенции. В его трактовке, коммуникативная компетенция включает в себя языковую компетенцию, а также, стратегическую, социокультурную и дискурсивную. Технические средства (анкеты, опросы) здесь выступают уже не просто ограничителями, а инструментами социального зондирования. Тем не менее, технические и социальные коммуникации продолжают функционировать параллельно: техника (коммуникационное начало) работает как инструмент, обеспечивающий диалог (коммуникативный процесс). Социальное действие (переговоры) и технический канал (опрос, анкета) существуют как отдельные сущности: сначала происходит коммуникативный акт, и лишь затем – техническая фиксация его результата.

Трансакционная модель коммуникации

Принципиальные изменения произошли в трансакционной модели коммуникации (2000-2020 гг.), утвердившейся в связи с быстрым распространением технологии интернет. Коммуникация в трансакционной модели – это субъект-субъектные отношения участников деловых контактов в мультимодальных средах.

В трансакционной модели коммуникации акцент окончательно смещается с обмена информацией на совместное создание смыслов. Здесь коммуникативная компетенция достигает своего пика: субъект должен не просто реагировать на обратную связь, а осознавать себя и партнера как единую динамическую систему, где каждое сообщение мгновенно меняет контекст отношений. Технические коммуникации (например, системы CRM) здесь работают в режиме реального времени. Они позволяют не просто корректировать коммуникативные стратегии, а осуществлять непрерывную настройку бизнес-процессов, где технический интерфейс становится полноправным посредником, формирующим социальную ткань сделки. Это качественный переход, когда параллелизм коммуникативного и коммуникационного начинает исчезать и коммуникации взаимно проникают друг в друга. Тем не менее, социальное и техническое разъединены: субъект – человек, и техника-инструмент автономны.

Ключевая компетенция

Коммуникативная компетенция в трансакционной модели трансформируется из умения «задавать вопросы и слушать» в умение *совместно конструировать реальность*. Важ-

ными составляющими компетенции становятся результативность (а не форма), умение понимать контекст (в мессенджерах длинный email воспринят не будет), умение работать в мультимодальных средах, умение выделять главное в большом потоке данных. Фактически, коммуникативная компетенция определяется как навык переключения регистров (официальный язык в деловом письме, эмоциональный сторителлинг в социальных сетях, арго в рабочем чате и т.д.).

Мультиагентная модель с распределённой субъектностью

В начале 20х гг. XXI века обрела контуры мультиагентная модель с распределённой субъектностью, в которой субъекты объединены в динамическую сеть, где решения и стратегии представляют результат синергетического взаимодействия.

Именно в это время в Российских ФГОС 3 ++ институализируется дисциплина Деловые коммуникации. Её объектом являются коммуникации (технические и социальные) в их эволюционной динамике, а предметом – субъектность.

Деловая коммуникация в этой модели превращается из *трансляции* смыслов в *создание* общей среды взаимодействий. Субъекты связаны через множество неживых ИИ агентских связей – приложения с ИИ, платформы с ИИ, гаджеты с ИИ, боты-личные ассистенты, алгоритмы ранжирования в CRM. Это означает, что и ответственность за принятые решения размывается между агентом и субъектом, а деловая коммуникация из диалога превращается в навигацию. Стратегические решения принимаются на основе корреляции данных (Big Data) и алгоритмов. Технические системы, по сути, становятся обладателями субъектности, а люди её теряют, становясь «операторами промптов». В мультиагентной модели ИИ-агенты не просто передают слова, они фильтруют, интерпретируют и инициируют действия. Они становятся полноценными узлами связи, влияющими на результат сделки или проекта. Более того, интеллектуальные агенты формируют коммуникативные среды и распределяют роли (например, ИИ-модератор сессии в Zoom, который определяет, кто, что и когда услышит). Смыслы в линейных, интерактивных, трансакционных моделях рождались в голове одного субъекта и передавались по каналам связи другим субъектам. В новой модели идеи появляются на основе данных, уже обработанных ИИ, и человек их лишь верифицирует (если это возможно). Это и есть симбиоз технических и социальных коммуникаций, но на новом цифровом уровне развития. Фактически, мы переходим от модели «Человек – Инструмент – Человек» к модели **«**Узел (Человек/ИИ) – Сеть – Узел (Человек/ИИ)».

В нелинейных системах с распределенной субъектностью деловые коммуникации – это инфра - структура доверия и координации.

Ключевая компетенция

Коммуникативная компетенция существенно усложняется с внедрением ИИ в деловые практики. В ней появляется новый технологический слой. И это уже мета-коммуникативная компетенция. Мета-коммуникативная компетенция – способность управлять смыслами на стыке социального и технического. В среде, где большее количество коммуникаций происходит в автоматическом режиме человеку нужно научиться оставаться «центром принятия решений и «источником смыслов». Студент, осваивающий дисциплину, Деловые коммуникации должен научиться быть архитектором, который задаёт правила игры для людей и алгоритмов. Учить **студентов «правилам оформления деловых писем» сегодня – всё равно что учить кучера водить Tesla.** Эта метафора не о том, что не надо учить студента классическим канонам грамматики и пониманию способов передачи вербальных сообщений. Неактуальным становится знание правил оформления писем, отчётов, и других деловых бумаг, так как эту работу успешно выполняет ИИ (автопилот в Tesla). Знание структуры языка, языковых жанров и регистров – это база, к которой добавляется технологическая грамотность. Незнание основопополагающих принципов того, как работает система, делает её пользователя заложником. Студенту нужны навыки выстраивания коммуникативных

стратегий, навигации в усложнившейся коммуникативной среде, навыки контроля и аудита того, что генерирует система. Это и есть мета-коммуникативная компетенция. Рутина оформления отчётов, деловых писем, формирования структуры резюме – навыки из прошлого. Навыки из настоящего – навыки разработки стратеги коммуникации, критическое мышление и навыки контроля и управления коммуникациями в гетерогенных средах (Soft Skills 2.0).

Структурно мета-коммуникативная компетенция состоит из 3 слоёв:

1. Языковой слой: навыки лингвистического программирования и грамотность. Мысли должна быть понятной для промпта.
2. Коммуникативный слой: эмпатия, контекст, стратегия. Необходимо понимание зачем и кому вы говорите.
3. Технологический слой: умение делегировать задачи ИИ, верифицировать сгенерированный контент и управлять цифровыми следами.

Контент курса Деловые коммуникации в контексте мультиагентной модели

В контексте цифровой вторичной устности и мультиагентности дисциплина Деловые коммуникации должна проектироваться, исходя из концепции обучения управлению сложностью.

Предложенное ниже тематическое наполнение курса базируется на опыте преподавания автором дисциплины Деловые коммуникации.

Раздел Вербальные и невербальные коммуникации заменяется на раздел Как превратить расплывчатую бизнес-идею в четкий технический алгоритм? (формирование языкового и технического слоёв мета компетенции). Раздел межкультурное деловое общение конвертируется в раздел Разработка коммуникативных стратегий для взаимодействия с представителями деловых национальных культур (формирование коммуникативного слоя). Разделы письменные и устные формы деловых коммуникаций должны быть заменены на раздел Управление коммуникациями в распределённых средах – профессиональный нетворкинг (формирование коммуникативного слоя и технологического слоёв). Раздел Имидж как средство делового общения трансформируется в раздел Механизмы формирования доверия и трансляции субъектности (формирование языкового и технического слоёв мета компетенции). Широкий раздел Этика делового общения конкретизируется, и в новом контексте звучит как Этическая ответственность в условиях анонимности (формирование языкового, технического, коммуникативного слоёв компетенции). И наконец тема Лидерство – Управление коммуникациями в моделях с распределённой субъектностью (формирование языкового, технического, коммуникативного слоёв компетенции).

В целом, подход к формированию разделов курса Деловые коммуникации должен опираться не на формулу «Кто – Что – По какому каналу – Кому». Чтобы научить студентов быть не «отправителями и получателями сообщений», а дизайнерами коммуникативных экосистем, формула курса выглядит так: «С какой целью – С какими агентами – В каком протоколе – С какой ответственностью».

Заключение

Коммуникативные контуры деловых взаимодействий прошли длительный период эволюции: от распределённой субъектности на биологическом уровне до распределённой субъектности в мультиагентной цифровой модели. Деловые коммуникации в новой модели - это симбиоз технического и социального на новом уровне эволюции. Соответственно, компетенции и содержание курса Деловые коммуникации должны соответствовать контексту

новой модели. Деловые коммуникации – новая самостоятельная дисциплина со своим предметом и объектом, изучение которых ждёт глубоких исследований.

Библиографический список

1.Луман Н. Понятие риска URL: https://riskprom.ru/TemaKtlg/RiskSociety/n_luman_ponjatie_riska_1991.pdf (дата обращения 25.02.2026)

2. Ong W. J. Orality and Literacy: the Technologizing of the Word / W. J. Ong. – London ; New York : Methuen, 1982. – 256 p.

3. Latour B. Reassembling the social. An Introduction to Actor-Network-Theory. Oxford University Press 2005. URL: https://pedropeixotoferreira.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/01/latour_2005_reassembling-the-social-an-introduction-to-actor-network-theory_book.pdf (дата обращения 25.02.2026)

4. McLuhan M. War and Peace in the Global Village / M. McLuhan, Q. Fiore. – New York : Bantam, 1968. – 192 p.

5. Николаева Е. М., Камалеева А. М., Николаев М. С. Новая субъектность в сетевом пространстве человеческих и не-человеческих объектов // Информационное общество 2025, №2 С.41-47

6. Гавра Д.П. Основы теории коммуникации. СПб. : Питер, 2011. – 288 с.

7. *Хомский, Н. Синтаксические структуры / Н. Хомский. – М.: ЛИБРОКОМ, 2024. - 208 с.*

8. Hymes, D.H. On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics (pp. 269–293). London: Penguin. 1972.

9. *Лекун, Я. Глубокое обучение / Я. Лекун, И. Бенджио, Дж. Хинтон // Nature (русское издание). – 2015. – № 521. – С. 436–444.*

10. Тумурова А.Т. Морфология первобытного общества // Вестник Бурятского государственного университета. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/morfologiya-pervobytnogo-obschestva/viewer (дата обращения 25.11.25)

11. Strathern M. Partial connections https://antropologia360.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/marilyn-strathern-partial-connections.pdf (дата обращения 25.02.2026)

12. Lave, J., & Wenger, E. *«Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation»*. Cambridge University Press, 1991

УДК 378; ГРНТИ 14.35.09

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЛИТЕРАТУРНО-МУЗЫКАЛЬНЫХ КОМПОЗИЦИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

А.А. Баранов

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
Рязань, Россия, andrej-baranov-2002@bk.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальный методический подход к интеграции литературно-музыкальных композиций на английском языке в образовательный процесс средней школы. Обосновывается эффективность данного формата как средства межпредметного взаимодействия (литература, музыка, лингвистика, страноведение) для достижения метапредметных и личностных результатов обучения. Автор подробно описывает этапы работы над композицией: от выбора художественного и музыкального материала, адаптации текстов и распределения ролей до этапов репетиционной работы и финальной презентации. Особое внимание уделяется развитию у учащихся эстетического вкуса.

Ключевые слова: методика преподавания английского языка, эстетическое воспитание, литературно-музыкальные композиции, мотивация учащихся, культурологический подход.

METHODICAL APPROACH TO THE USE OF LITERARY AND MUSICAL COMPOSITIONS IN ENGLISH IN SECONDARY SCHOOL

A.A. Baranov

Ryazan State University named after S.A. Yesenin,
Ryazan, Russia, andrej-baranov-2002@bk.ru

Abstract. The article considers an actual methodological approach to the integration of literary and musical compositions in English into the educational process of secondary schools. The effectiveness of this format as a means of interdisciplinary interaction (literature, music, linguistics, region-

al studies) for achieving metasubject and personal learning outcomes is substantiated. The author describes in detail the stages of work on the composition: from the selection of artistic and musical material, the adaptation of texts and the distribution of roles to the stages of rehearsal work and the final presentation. Special attention is paid to the development of students' aesthetic taste.
Keywords: methods of teaching English, aesthetic education, literary and musical compositions, motivation of students, cultural approach.

Введение. Методологический подход в системе творческих заданий с литературно-музыкальными композициями основан на конструктивизме, где ученики активно строят знания через личный опыт. Вместо пассивного усвоения английского, они создают артефакты (тексты и мелодии), интегрируя литературу и музыку, что способствует глубокому пониманию языка.

Подход интегрирует междисциплинарность, сочетая лингвистику, литературу и музыку. Это соответствует принципам STEM/STEAM-образования, расширенного на гуманитарные области, где английский язык становится связующим звеном для развития творческих компетенций в 7-8 классах.

Коммуникативный метод лежит в основе: задания фокусируются на реальном использовании языка в творческих контекстах. Ученики не только пишут и говорят, но и взаимодействуют в группах, обсуждая идеи на английском, что усиливает навыки общения.

Элементы проектного обучения применяются через создание полноценных композиций. Каждый урок – мини-проект с этапами: планирование (выбор темы), разработка (написание текста), исполнение (музыкальная адаптация) и рефлексия (презентация), развивая автономию.

Дифференцированный подход учитывает индивидуальные различия. Метод позволяет адаптировать задания по уровню сложности, используя зональный принцип Л.С. Выготского: задания чуть выше текущего уровня, чтобы стимулировать рост через поддержку (групповая работа, шаблоны).

Творческий метод доминирует, опираясь на идеях Роджерса о человекоцентрированном образовании. Ученики выражают себя через искусство, что повышает мотивацию, особенно в подростковом возрасте 7-8 классов, где эмоциональное вовлечение критично.

Интеграция технологий следует методологии смешанного обучения (blended learning): комбинация оффлайн-уроков с онлайн-инструментами для записи и редактирования. Это развивает цифровую грамотность параллельно с языковыми навыками.

Оценочный подход основан на формирующем контроле, а не суммативном. Учитель дает обратную связь по креативности и языку на этапах, используя рубрики, что соответствует современным стандартам компетентностного образования.

Подход включает культурологический аспект, методически опираясь на коммуникативно-культурный парадигму. Через английскую литературу и музыку ученики погружаются в англоязычную культуру, развивая толерантность и глобальное мышление.

Кооперативное обучение применяется в групповых заданиях, где роли распределяются (писатель текста, аранжировщик мелодии, презентатор). Это следует методу Джона-Дьюи о социальном обучении, где взаимодействие усиливает усвоение.

Рефлексивный метод встроен в систему: после каждого задания ученики анализируют свой опыт ("What did I learn about English rhythm?"), что способствует метакогнитивному развитию и самостоятельности.

Мотивационный подход использует внутреннюю мотивацию через радость творчества. Метод опирается на теорию самоопределения Деси и Райана, где автономия, компетентность и связь (с одноклассниками) повышают вовлеченность в английский.

Подход учитывает возрастные особенности подростков: методологически сочетает игру и серьезность, используя музыку как элемент геймификации, чтобы снизить тревогу от изучения языка.

Инклюзивный метод обеспечивает доступность для всех: для учеников с особыми нуждами – упрощенные версии заданий, с опорой на визуалы или аудио, следуя принципам универсального дизайна в образовании.

Подход прогрессивный, с последовательным усложнением от 7 к 8 классу, методически основанный на спиральном обучении Брунера: повторение тем (природа, эмоции) на новом уровне с добавлением сложности.

Эмоционально-ценностный метод подчеркивает роль музыки в выражении чувств, помогая ученикам ассоциировать английский с позитивом, что снижает барьеры и повышает уровень языка.

Методологическая основа включает фидбек-циклы: peer review в группах, где ученики оценивают работы друг друга на английском, развивая критическое мышление и эмпатию.

Подход ориентирован на компетенции FCL (Future Classroom Labs): развивает 21st-century skills – креативность, коллаборацию, коммуникацию – через литературно-музыкальные задания на английском.

Исследовательский метод стимулирует самостоятельный поиск: ученики изучают оригинальные тексты и музыку, создавая гипотезы ("How does jazz change the mood of a poem?"), таким образом, это исследовательское обучение.

Цель исследования – обосновать использование методического подхода использования литературно-музыкальных композиций на английском языке как средства эстетического воспитания учащихся средней школы.

Задачи исследования:

1) проанализировать различные аспекты методического подхода;

2) рассмотреть особенности использования литературно-музыкальных композиций;

3) обозначить основные методы применения литературно-музыкальных композиций на английском языке в контексте эстетического воспитания учащихся.

Обзор литературы. Методологический подход в системе творческих заданий с литературно-музыкальными композициями основан на конструктивизме, где ученики активно строят знания через личный опыт. Вместо пассивного усвоения английского, они создают артефакты (тексты и мелодии), интегрируя литературу и музыку, что способствует глубокому пониманию языка и соответствует идеям Л.С. Выготского о социальном конструировании знания [2].

Данный подход интегрирует междисциплинарность, сочетая лингвистику, литературу и музыку. Это соответствует принципам STEM/STEAM-образования, расширенного на гуманитарные области, где английский язык становится связующим звеном для развития творческих компетенций [11]. В основе метода лежит коммуникативный подход, сфокусированный на реальном использовании языка в творческих контекстах, где учащиеся взаимодействуют в группах, обсуждая идеи на английском, что усиливает речевые навыки [8;9].

Ключевым элементом является проектное обучение, реализуемое через создание полноценных композиций. Каждый урок представляет собой мини-проект с этапами планирования, разработки, исполнения и рефлексии, что развивает автономию учащихся [4]. При этом применяется дифференцированный подход, учитывающий индивидуальные различия и зону ближайшего развития, что позволяет адаптировать задания по уровню сложности [10].

Доминирующая роль отводится творческому методу, опирающемуся на гуманистическую педагогику К. Роджерса, где ученики выражают себя через искусство, что критически важно для повышения мотивации в подростковом возрасте [9]. Мотивационная составляющая также поддерживается теорией самоопределения Э. Деси и Р. Райан, согласно которой автономия, компетентность и связь с коллективом повышают внутреннюю вовлеченность [5].

Современный аспект подхода – интеграция технологий по модели blended learning, что развивает цифровую грамотность параллельно с языковыми навыками. Оценочный ком-

понент основан на формирующем контроле с использованием рубрик и обратной связи, что соответствует стандартам компетентностного образования [3].

Культурологический аспект методически опирается на коммуникативно-культурную парадигму, погружая учеников в англоязычную культуру через ее художественные произведения [7]. Кооперативное обучение, встроенное в групповые задания, следует идеям Дж. Дьюи о социальном обучении [6].

Важное место занимает рефлексивный метод, способствующий метакогнитивному развитию, и инклюзивный подход, обеспечивающий доступность заданий для всех учащихся. Весь процесс построен по принципу спирального обучения Дж. Брунера, с последовательным усложнением задач от 7 к 8 классу [1]. Таким образом, представленный методический подход ориентирован на развитие компетенций будущего (4K: креативность, критическое мышление, коммуникация, кооперация) через глубокую интеграцию искусства и языка.

Методология, методы и материалы исследования. Методологическая основа исследования базируется на системном и личностно-деятельностном подходах, позволяющих рассмотреть процесс эстетического воспитания через ЛМК как целостную систему, ориентированную на развитие личности ученика.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ психолого-педагогической, методической и искусствоведческой литературы по проблеме исследования для решения первых трех задач.
2. Обобщение и систематизация педагогического опыта (отечественного и зарубежного) по интеграции искусства в процесс обучения иностранным языкам.
3. Педагогическое наблюдение за процессом проведения уроков с использованием ЛМК с целью выявления динамики учебной мотивации и развития эстетической воспитанности учащихся.

Материалы исследования: в качестве материалов для внедрения методики и анализа были отобраны и адаптированы для уровней A2-B1: литературные источники, музыкальные источники: инструментальные композиции различных жанров (классика, эмбиент, саундтреки, acoustic folk), цифровые инструменты: платформы для создания подкастов и записи аудио (Anchor, Audacity), простые программы для создания музыки (Soundtrap, BandLab), инструменты для совместной работы над текстами (Google Docs, Padlet), методические материалы: разработанные шаблоны для написания стихов (хокку, лимерики, free verse), раскадровки для визуализации композиции, критериальные рубрики для самооценки и peer-review.

Эмпирическая апробация предлагаемого подхода проводилась в течение учебного года на базе 7 классов средней общеобразовательной школы.

Результаты исследования. В результате проведенного исследования была разработана система творческих заданий для уроков английского языка в 7-8 классах средней школы. Она сочетает элементы литературы и музыки, чтобы стимулировать креативность учеников, развивать навыки чтения, письма, говорения и слушания. Каждое задание ориентировано на создание литературно-музыкальных композиций – коротких текстов (стихов, рассказов или сценариев), которые можно исполнить под музыку или с использованием песен. Учитель может адаптировать их под уровень группы, добавляя аудио- или видеоэлементы. Всего нами было разработано 20 заданий, разделенных по темам для удобства.

Апробация системы творческих заданий в 7-х классах средней школы показала значительные положительные результаты, особенно в сфере эстетической воспитанности, которая понимается как способность воспринимать, чувствовать и оценивать прекрасное в искусстве, жизни и природе, а также потребность в творческом самовыражении.

Качественные и количественные результаты свидетельствуют о следующем. Учащиеся продемонстрировали более глубокий и осознанный отклик на художественные произведения. Через сопряжение литературного текста и музыкального сопровождения они научились видеть и создавать эмоциональные паттерны и атмосферу. Например, подбор грустной мело-

дии к лирике Дикинсон (задание 3) требовал анализа не только смысла, но и эмоциональной окраски обоих видов искусства. Это способствовало переходу от пассивного слушания к активному, осмысленному переживанию.

В процессе групповой работы, обсуждений и сессий peer review (взаимооценки) учащиеся развили способность аргументированно высказывать свое мнение о творческих работах одноклассников. Они начали оперировать такими понятиями, как «ритм», «созвучие», «контраст», «настроение», что указывает на рост их художественной эрудиции и эстетической грамотности.

Система заданий создала безопасное пространство для творческого эксперимента. Учащиеся, которые ранее стеснялись говорить на английском, активно включались в процесс создания артефактов. Написание стихов, подбор музыки и публичные презентации стали для них не учебной обязаловкой, а актом самовыражения. Это напрямую связано с развитием эстетической потребности – желания создавать нечто красивое и значимое.

Работа с музыкой и литературой, особенно с темами природы, дружбы, личностного роста (задания 1, 8, 19), оказала положительное эмоционально-терапевтическое воздействие. Подростки получили культурно приемлемый и социально одобряемый канал для выражения сложных эмоций и рефлексии, что является ключевым аспектом эстетического воспитания в подростковом возрасте.

Языковой барьер часто связан со страхом ошибки. Творческий, игровой характер заданий (например, создание забавных лимериков в задании 18) снял психологические зажимы. Английский язык стал ассоциироваться не с сухими упражнениями, а с радостью творчества, музыкой и положительными эмоциями, что кардинально изменило мотивационную направленность с внешней на внутреннюю.

Через взаимодействие с образцами англоязычной и мировой культуры (Шекспир, блюз, джаз, японские хайку) учащиеся не просто узнавали новые факты, а эмоционально приобщались к культурному коду других народов. Это способствовало воспитанию эстетической толерантности и пониманию многообразия мировых художественных традиций.

Заключение. Таким образом, применение данной системы заданий оказало комплексное воздействие на семиклассников. Помимо очевидного прогресса в языковых навыках (расширение словаря, улучшение произношения, беглости речи), был достигнут главный гуманитарный результат: значительное повышение уровня эстетической воспитанности. Обучающиеся стали более чуткими, творческими и эмоционально развитыми личностями, способными к глубокому восприятию искусства и творческому самовыражению на английском языке.

Работа выполнена под научным руководством кандидата педагогических наук, доцента Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина О. Н. Исаевой (e-mail: o.isaeva@rsu-rzn.ru)

Библиографический список

1. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. – М.: Прогресс, 1977. – 413 с.
2. Выготский Л. С. Проблема возраста // Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 244–268.
3. Black P., Wiliam D. Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment // Phi Delta Kappan. – 1998. – Vol. 80, № 2. – P. 139–148.
4. Blumenfeld P. C., Soloway E., Marx R. W., Krajcik J. S., Guzdial M., Palincsar A. Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning // Educational Psychologist. – 1991. – Vol. 26, No. 3-4. – P. 369–398.
5. Deci E. L., Ryan R. M. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior // Psychological Inquiry. – 2000. – Vol. 11, No. 4. – P. 227–268.
6. Dewey J. Experience and Education. – New York: Collier Books, 1938. – 91 p.
7. Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching. – Oxford: Oxford University Press, 1993. – 295 p.

8. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 270 p.
9. Rogers C. R. Freedom to Learn: A View of What Education Might Become. – Columbus, OH: Charles Merrill, 1969. – 358 p.
10. Tomlinson C. A. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. – 2nd ed. – Alexandria, VA: ASCD, 2014. – 197 p.
11. Yakman G. STΣ@M Education: An Overview of Creating a Model of Integrative Education // Pupils' Attitudes Towards Technology (PATT) Annual Conference. – 2008. – P. 1–12.

УДК 372.881.111.1; ГРНТИ 14.25.09

СПЕЦИФИКА ВНЕДРЕНИЯ ЦИФРОВОГО СТОРИТЕЛЛИНГА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

А.Д. Бусловская
Московский городской педагогический университет
Российская Федерация, Москва, buslovskayaad740@mgpu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности внедрения цифрового сторителлинга на уроках английского языка в рецептивном формате. Основное внимание уделяется практическим возможностям использования цифровых историй для развития языковых умений и повышения мотивации учащихся. Предлагаются рекомендации по отбору и подготовке цифрового контента, его адаптации к уровню обучающихся и организации работы с ним на уроке. Материал адресован учителям английского языка, заинтересованным в эффективной интеграции цифровых технологий в образовательный процесс.
Ключевые слова: цифровой сторителлинг, иноязычное образование, цифровые образовательные технологии, формирование коммуникативной компетенции, методика преподавания английского языка

SPECIFICS OF IMPLEMENTING DIGITAL STORYTELLING IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES: PRACTICAL RECOMMENDATIONS

A.D. Buslovskaya
Moscow City University,
Russia, Moscow, buslovskayaad740@mgpu.ru

Abstract. The article examines the specific features of implementing digital storytelling in English language classes within a receptive framework. Particular attention is paid to the practical potential of digital stories for developing language skills and enhancing students' motivation. The paper offers recommendations for selecting and preparing digital content, adapting it to learners' proficiency levels, and organizing classroom activities based on such materials. The study is intended for English language teachers interested in the effective integration of digital technologies into the educational process.
Keywords: digital storytelling, foreign language education, digital educational technologies, communicative competence development, methodology of teaching English.

Современный этап развития иноязычного образования характеризуется активной цифровизацией образовательной среды и увеличением количества цифровых инструментов, используемых в учебном процессе. В условиях реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов особое значение приобретает формирование коммуникативной компетенции обучающихся, включающей развитие умений устной речи и способности к самостоятельному порождению связного высказывания на иностранном языке. Согласно федеральной рабочей программе по английскому языку для 10–11 классов образовательных организаций, «изучение иностранного языка направлено на формирование коммуникативной культуры обучающихся, осознание роли языка как инструмента межличностного и межкультурного взаимодействия…» [10, с. 5]

Несмотря на значимость формирования и развития коммуникативной компетенции [8] и акцент на развитие речевых умений в федеральных стандартах и рабочих программах,

практика обучения показывает, что многие обучающиеся старшей школы испытывают трудности с самостоятельным построением связного высказывания на иностранном языке. Учителя часто замечают, что ученикам сложно построить развернутое монологическое высказывание, соответствующее требованиям программы. Обычно они ограничиваются краткими ответами или простым перечислением фактов, что говорит о недостаточном развитии умений монологической речи обучающихся [11]. Нередко это связано с недостаточной языковой базой учащихся, их неуверенностью в собственных речевых возможностях и дефицитом качественных речевых образцов, на которые можно опираться при составлении собственного высказывания.

В условиях обозначенных затруднений обращение к потенциалу цифровых образовательных технологий представляется перспективным вектором модернизации обучения и соответствует ориентации на интеллектуально ориентированное направление развития языкового образования [5]. В последние годы цифровые интерактивные технологии прочно интегрированы в образовательный процесс и открывают новые возможности для развития устной иноязычной речи. В отличие от традиционных форм работы, они создают более динамичную, вовлекающую и персонализированную учебную среду, способствующую росту учебной мотивации и снижению речевой тревожности [2].

Вместе с тем эффективность подобных технологий во многом зависит от их методически обоснованного использования и направленности не только на восприятие, но и на последующее продуктивное речевое действие. В этой связи особую значимость приобретает поиск инструментов, способных предоставить учащимся структурированные, доступные для восприятия речевые модели и поддержать учеников при переходе к самостоятельному порождению высказывания. Одним из таких средств является рецептивный цифровой сторителлинг – педагогическая технология, основанная на восприятии учащимися мультимодальных цифровых историй и обеспечивающая поэтапный переход от понимания содержания к самостоятельному развернутому монологическому высказыванию [3].

Для проверки актуальности обозначенной проблемы и выявления реальных затруднений обучающихся представляется целесообразным проведение опроса, направленного на анализ их потребности в речевых образцах и отношения к использованию цифровых историй на уроках английского языка. Всего в опросе приняли участие 40 старшеклассников разных школ: ГБОУ «Школа №1547», ГБОУ «Школа №2033» (г. Москва), МБОУ «Гимназия №14 им. С.С. Клиповой» (г. Выкса).

Большинство респондентов (60%) отмечают, что им трудно или скорее трудно высказываться на английском языке на заданную тему. В качестве основных затруднений названы недостаток словарного запаса (72,5%), трудности логического построения высказывания (42,5%) и страх допустить ошибку (35%), что свидетельствует о потребности в структурированных речевых моделях. При этом 77,5% учащихся указывают на необходимость образцов устных высказываний (35% – всегда, 42,5% – иногда), а 72,5% подтверждают, что пример помогает лучше понять структуру собственного ответа; у 60% повышается уверенность при наличии предварительного образца. Кроме того, 77,5% респондентов отмечают, что выполнение заданий становится более интересным после просмотра видео или цифровой истории, и 60% хотели бы чаще использовать цифровые истории в качестве модели для говорения. Полученные эмпирические данные свидетельствуют о выраженной потребности старшеклассников в наглядных и структурированных речевых опорах, что подтверждает методическую целесообразность внедрения цифрового сторителлинга в практику обучения английскому языку.

Понятие сторителлинга было введено в научно-практический оборот в 1992 г. Д. Армстронгом в работе «MBSA: Managing by Storying Around», где история рассматривалась как инструмент передачи корпоративных ценностей и норм деловой этики [1]. В середине 1990-х гг. в США получил развитие цифровой сторителлинг: Д. Этчли, Дж. Ламберт и Н. Муллен

основали в Сан-Франциско центр Digital Media Center (ныне StoryCenter), в рамках которого были реализованы программы по созданию коротких персонализированных цифровых нарративов [4]. В этот же период Р. Блэйн адаптировал технологию рассказывания историй к обучению иностранным языкам, модифицировав метод полной физической реакции Дж. Ашера и интегрировав сторителлинг в практику языкового образования [1].

Несмотря на то что сторителлинг как педагогическая технология не является принципиально новым явлением и давно используется в образовательной практике, в современных условиях его потенциал существенно расширяется. В эпоху активного развития компьютерных технологий и инструментов искусственного интеллекта у учителя появляются качественно новые возможности для создания, адаптации и персонализации цифровых историй. Использование генеративных моделей позволяет оперативно разрабатывать тексты различной степени сложности, подбирать иллюстративный и аудиовизуальный материал, создавать субтитры и варьировать языковой уровень контента в соответствии с потребностями конкретной аудитории. Тем самым цифровой сторителлинг приобретает дополнительную гибкость и становится более доступным инструментом методически целенаправленной организации рецептивной и последующей продуктивной речевой деятельности обучающихся.

В отличие от традиционного устного или письменного рассказывания, цифровое повествование опирается на комплекс мультимодальных средств: визуальные образы, видеоряд, звуковое сопровождение, интонацию диктора, цветовые решения и элементы анимации. Эти компоненты позволяют не только передать фактическое содержание истории, но и воссоздать контекст, атмосферу и эмоциональное напряжение повествования [9]. Таким образом, цифровой сторителлинг обладает значительным дидактическим потенциалом: он предоставляет учащимся структурированную речевую модель, усиливает понимание содержания за счет мультимодальной поддержки и снижает когнитивную нагрузку благодаря сочетанию вербального и визуального каналов восприятия. Это делает его особенно эффективным в рецептивном формате как опору для последующего развития умений монологической речи.

Особое значение в условиях современной школы приобретает мотивационный аспект применения цифрового сторителлинга. Цифровой сторителлинг является одной из эффективных образовательных технологий, направленных на решение проблем снижения мотивации, рассеянности внимания, информационной перегруженности и чрезмерной формализации учебного материала [9]. Его использование вызывает эмоциональный отклик, делает учебный процесс более привлекательным, активизирует познавательную деятельность и способствует лучшему пониманию и запоминанию материала а также отвечает требованиям господствующей образовательной парадигмы благодаря внедрению личностно-ориентированных инструментов в учебный процесс [7]. В обучении иностранным языкам сторителлинг ценен тем, что предоставляет широкие возможности для творчества, не ограничивается жесткими рамками и позволяет ненавязчиво воздействовать как на рациональную, так и на эмоциональную сферу личности учащегося, облегчая усвоение информации и формирование устойчивой внутренней мотивации к речевой деятельности [12].

Практическая реализация рецептивного цифрового сторителлинга в старших классах предполагает системную организацию работы с цифровым нарративом как с моделью для последующего самостоятельного речевого действия. В отличие от спонтанного использования видеоматериалов, данная технология требует четкого методического проектирования, включающего этапы отбора контента, его адаптации и поэтапного включения в структуру урока.

Особым направлением развития рецептивного цифрового сторителлинга является интерактивный формат, при котором обучающиеся не только воспринимают готовую цифровую историю, но и получают возможность влиять на ход повествования. В отличие от линейного нарратива, интерактивная история предполагает вариативность развития сюжета,

наличие точек выбора и альтернативных сценариев. Подобная организация материала усиливает личностную вовлеченность учащихся и создает условия для осознанного речевого действия, поскольку каждый выбор требует аргументации и последующего развернутого высказывания.

Создание подобных историй не требует сложных технических решений: достаточно презентации с гиперссылками или интерактивного видео на цифровой образовательной платформе (например, платформа *H5P*). При подготовке материала учителю важно учитывать тематическую направленность программы, языковой уровень учащихся и четкую композицию повествования. История должна иметь понятную структуру: вступление, развитие конфликта, кульминацию и развязку, – и содержать выразительные речевые образцы, которые впоследствии могут стать моделью для собственного монолога обучающихся. Текст адаптируется за счет отбора частотной лексики, добавления логических связок, визуальных подсказок и субтитров. Важно, чтобы цифровой нарратив не перегружал восприятие, а, напротив, поддерживал его за счет сочетания изображения, голоса и ключевых слов на экране.

Подготовка цифровых исоторий значительно упрощается благодаря использованию генеративного искусственного интеллекта. Учитель может оперативно разрабатывать сценарии с несколькими вариантами развития событий, варьировать уровень сложности текста, адаптировать лексику под конкретный класс, автоматически генерировать вопросы для обсуждения или альтернативные финалы (при помощи нейросетей *DeepSeek*, *Qwen AI*). Генеративные модели позволяют создавать озвучку с разной скоростью речи, подбирать иллюстрации и даже формировать. Это существенно снижает временные затраты педагога и делает возможной персонализацию цифрового контента: для более сильной группы можно усложнить конфликт и добавить абстрактную лексику, а для учащихся с меньшей языковой подготовкой – упростить синтаксис и включить дополнительные речевые опоры.

Работа с интерактивной историей строится поэтапно. На дотекстовом этапе создаётся проблемная ситуация и формируется мотивационная установка: учащимся предлагается обсудить вопрос, лежащий в основе сюжета, спрогнозировать возможные варианты развития событий, активизировать тематическую лексику. На текстовом этапе происходит просмотр или прослушивание цифрового нарратива с остановками в точках выбора. Учащиеся аргументируют решения, анализируют последствия и обращают внимание на структуру высказывания героя: как формулируется проблема, какие аргументы приводятся, каким образом делается вывод. Послетекстовый этап направлен на самостоятельное построение монолога: обучающиеся рассказывают о собственном опыте, предлагают альтернативный финал или создают новую сюжетную линию, используя предложенную модель.

Вместе с тем, внедрение интерактивного цифрового сторителлинга в образовательную практику сопровождается рядом объективных трудностей. Согласно С.В. Михайловой, современные условия применения информационно-коммуникационных технологий, включая цифровой сторителлинг, требуют от педагога глубокого переосмысления собственной профессиональной деятельности, что связано с необходимостью достижения высокого уровня цифровой компетентности [6]. Освоение новых платформ, инструментов генеративного искусственного интеллекта, сервисов для создания интерактивных сценариев и мультимедийного контента требует значительных временных и интеллектуальных ресурсов. Дополнительные затруднения вызывает адаптация традиционных методических подходов к цифровой среде: учителю необходимо не просто перенести привычные формы работы в онлайн-формат, а методически переработать их с учетом особенностей мультимодального восприятия, интерактивности и вариативности сюжета.

Одним из возможных путей преодоления обозначенных трудностей является системная организация программ повышения квалификации и создание доступных электронных образовательных ресурсов, ориентированных на практико-ориентированное освоение технологии цифрового сторителлинга. Показателен опыт Марийский государственный универси-

тет, на базе которого был разработан и реализован электронный образовательный курс «Инструменты для преподавания и обучения: цифровой рассказ», размещенный на платформе Онлайн-университета МарГУ и интегрированный с государственной информационной системой «Современная цифровая образовательная среда». Реализация данного курса в сочетании с дополнительной профессиональной программой повышения квалификации «Цифровой сторителлинг в образовании» позволила охватить более 4000 слушателей (практикующих педагогов и студентов педагогических специальностей). Последующий мониторинг внедрения технологии показал высокую оценку ее дидактического потенциала [9].

Таким образом, интерактивный цифровой сторителлинг, дополненный возможностями генеративного искусственного интеллекта, представляет собой перспективное направление модернизации обучения английскому языку. Он обеспечивает поэтапный переход от рецептивной деятельности к составлению продуктивного монологического высказывания, усиливает мотивационную составляющую урока и формирует у обучающихся навыки аргументации, структурирования мысли и осознанного речевого выбора. При этом эффективность технологии напрямую зависит от уровня цифровой и методической готовности педагога, что актуализирует необходимость системной поддержки, разработки программ повышения квалификации и создания качественных цифровых образовательных ресурсов.

Библиографический список

1. Багрецова, Н. В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты / Н. В. Багрецова // Педагогика и психология образования. – 2020. – №2. – С. 25-38.

2. Бусловская А. Д. Потенциал использования нейросети Qwen 2.5 для развития умений диалогической речи обучающихся (английский язык) / А. Д. Бусловская, А. В. Гвоздякова // Современные технологии в науке и образовании - СТНО-2025 : Сборник трудов VIII Международного научно-технического форума. В 10 томах, Рязань, 04–06 марта 2025 года. – Рязань: Рязанский государственный радиотехнический университет им. В.Ф. Уткина, 2025. – С. 37-44.

3. Герасимова Е. В. Цифровой сторителлинг как средство развития умений иноязычной монологической речи обучающихся: к постановке вопроса / Е. В. Герасимова // Научный старт-2023 : Сборник статей аспирантов и магистрантов / Институт иностранных языков МГПУ. Том ЧАСТЬ 1. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Языки Народов Мира", 2023. – С. 113-120.

4. Горохова Л. А. Технология Digital Storytelling (цифровое повествование): социальный и образовательный потенциал / Л. А. Горохова // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2016. – №4. – С. 40-49.

5. Колесников, А. А. Интеллектуально ориентированное направление развития языкового образования / А. А. Колесников // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 1. – С. 6-14.

6. Михайлова С. В. Учитель XXI века: выразить себя через цифру. Размышления до и после проведения мастер-класса / С. В. Михайлова // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 8. – С. 54-60

7. Савкина, Е. А. Социолингвистический подход в современной парадигматике лингводидактической науки / Е. А. Савкина // Межкультурная парадигма лингвообразования: теоретические аспекты и технологические решения : Сборник научных трудов / Институт иностранных языков ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет». – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Языки Народов Мира", 2022. – С. 59-69.

8. Тарева, Е. Г. Коммуникативный подход: в поисках лингводидактических инноваций / Е. Г. Тарева // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 5. – С. 98-103.

9. Токтарова В. И. Цифровой образовательный сторителлинг: возможности и перспективы / В. И. Токтарова, Д. А. Семенова // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 1(156). – С. 57-67.

10. Федеральная рабочая программа среднего общего образования иностранный (английский) язык (углублённый уровень) : (для 10–11 классов образовательных организаций) / Институт стратегии развития образования. – Москва, 2023. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/05_frp-angl-yaz_10-11-klassy_ugl.pdf?ysclid=mlpdw62xjy173427079 (дата обращения: 16.02.2026). – Текст : электронный.

11. Холодовская И. В. Диагностика уровня сформированности навыков монологической речи на английском языке у учащихся старших классов / И. В. Холодовская, Е. Н. Григорьева // Актуальные вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков : сборник научных трудов XV Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 26 октября 2018 года. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2018. – С. 305-310.

12. Zolotova M. V. Storytelling as a motivational tool for language teaching / M. V. Zolotova, N. A. Skurikhin // Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе : Сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 27–28 апреля 2021 года / Под редакцией М.В. Золотовой. – Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2021. – P. 100-103.

УДК: 334.024 УДК: 334.024\ 316.28\338.242.2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ВЫЗОВЫ

И.Р. Сайфулин

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
Российская Федерация, Рязань, Sayfulin120301@mail.ru

Аннотация. В статье исследуются новые возможности и вызовы использования искусственного интеллекта в сфере межкультурной коммуникации. Анализируется возможность преодоления языковых и культурных барьеров с помощью инструментов ИИ. Особое внимание уделяется системным вызовам: редукции культурной сложности, проблеме алгоритмической предвзятости, этическим дилеммам и риску дегуманизации общения. Делается вывод о необходимости формирования критического подхода к использованию ИИ в качестве помощника в осуществлении межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: искусственный интеллект, межкультурная коммуникация, машинный перевод, культурный код, алгоритмическая предвзятость, глобализация, цифровая этика.

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN INTERCULTURAL COMMUNICATION: NEW OPPORTUNITIES AND CHALLENGES

I.R. Saifulin

Ryazan State University named after S.A. Esenin,
Russia, Ryazan, Sayfulin120301@mail.ru

Abstract. The article explores the new opportunities and challenges of using artificial intelligence in the field of intercultural communication. It analyzes the potential for overcoming linguistic and cultural barriers with the help of AI tools. Particular attention is paid to systemic challenges: the reduction of cultural complexity, the issue of algorithmic bias, ethical dilemmas, and the risk of dehumanizing communication. The conclusion is drawn about the need to develop a critical approach to the use of AI as an assistant in carrying out intercultural communication

Keywords: artificial intelligence, intercultural communication, machine translation, cultural code, algorithmic bias, globalization, digital ethics

В нынешнем мире осуществляются интенсивные контакты между представителями различных лингвокультурных сообществ. В таких условиях различные технологии искусственного интеллекта становятся активным помощником в коммуникации между участниками диалога. На данный момент можно воспользоваться такими возможностями ИИ, которые раньше требовали колоссального времени и прямого участия от человека. ИИ активно используется с целью автоматизированного перевода и анализа культурных паттернов. С помощью данных технологий уже возможно наиболее точно подбирать лексические эквиваленты, учитывать синтаксические особенности целевого языка в отличии от результата работы онлайн-переводчиков прошлого поколения, в ряде случаев распознавать идиоматические выражения. Важной задачей педагога является отслеживание аспектов, которые ИИ может прописывать, а где происходит искажение культурного кода [11]. Интеграция интеллектуальных систем в межкультурный диалог требует осмысления потенциально возникающих угроз. Целью данной работы является анализ возможностей, которые открывает использование ИИ в межкультурной коммуникации и систематизация вызовов, которые встречаются в данной области.

Основной функцией искусственного интеллекта в межкультурной коммуникации является преодоление языкового барьера. На данные момент существует множество нейросетевых моделей машинного перевода (например, DeepL, Google Translate). Данные переводчики обладают хорошим качеством и приближаются к человеческому переводу. Стоит отметить, что потенциал ИИ намного шире обычного перевода распространенных языковых пар.

Активно развиваются системы, учитывающие «культурный контекст». Технологии обучения в настоящее время переживают значительные изменения. Необходимость разработки и применения инновационных систем обучения продиктована высоким уровнем технологий в передовых областях производства [5]. Появляется возможность адаптировать переводимое сообщение с учетом культурных табу, норм вежливости и национальных особенностей юмора. Такие инструменты могут анализировать тональность текста и рекомендовать более уместные для конкретной культуры формулировки в деловой переписке или маркетинговых материалах [8]. Мы провели лингвистический эксперимент и проследили, как машинный перевод с помощью нейросетей учитывает культурно-специфическую информацию. В эксперименте участвовали три основных сервиса перевода: Google Translate, DeepL, Yandex Translate. Анализ проводился в ходе перевода текстов, содержащих идиомы, с английского на русский и с русского на английский. Значение идиом (Idioms) нельзя определить из суммы значений слов, необходимо понимать их смысл.

Пример: мы перевели английскую идиому "To rain cats and dogs" с помощью трех переводчиков. Google Translate, DeepL, Yandex Translate перевели данную идиому, как «Лить из ведра», найдя культурный аналог и справившись со своей задачей. Мы усложнили задачу и перевели следующую идиому «He's a wolf in sheep's clothing». Переводчики дали следующий результат: «Он как волк в овечьей шкуре». Данный перевод будет понятным русским читателям, но не является устоявшейся русской идиомой. Русские зачастую говорят короче: «волк в овечьей шкуре» или просто «притворяется добрым». Таким образом, ИИ справился с переводом, но не предложил более естественный и используемой в разговорной речи культурный аналог. Также нами была переведена американская идиома «He threw a Hail Mary», которая означает «Он сделал отчаянную попытку достичь цели, обычно в последние минуты, когда традиционные стратегии не работают, а шансы на успех минимальны».

Google Translate: «Он сделал отчаянную попытку» - общий смысл передан, однако культурная отсылка была утеряна.

DeepL: «Он сделал «Хейл Мэри»- переводчик предложил прямой перевод, который будет непонятен читателю, который не в курсе контекста идиомы.

Yandex Translate: «Он пошел ва-банк» - достаточно хороший контекстуальный аналог, который, однако, используется в другом культурном поле (карточные игры, а не игра в футбол).

С развитием информационных и коммуникационных технологий педагогическая коммуникация становится всё более активной и разнообразной, расширяются границы профессионального взаимодействия в цифровой образовательной среде [6]. Наш эксперимент показал, что машинный перевод не всегда справляется с сохранением культурного кода и предлагает варианты перевода, подходящие под ту или иную ситуацию и понимаемые носителем языка.

Искусственный интеллект может использоваться для анализа «невербальных аспектов коммуникации». Существующие системы компьютерного зрения с помощью ИИ технологий могут распознавать эмоции говорящего по выражению лица и реагировать на жесты и позы. Это помогает анализировать и учитывать свойственный представителям разных культур «язык тела». Однако следует понимать, что значения жестов и поз в разных странах могут отличаться. Помимо этого ИИ может использоваться в качестве инструмента «межкультурного образования» [4]. Электронные персональные ассистенты могут погружать пользовате-

ля в иную культурную среду через симуляцию диалогов с типичными представителями культуры, помогая осваивать не только язык, но и паттерны поведения, систему ценностей и культурные феномены.

Помимо очевидных преимуществ, использование ИИ в межкультурной коммуникации несет и ряд серьезных проблем. Основными проблемами являются алгоритмическая предвзятость и ретрансляция стереотипов, которая происходит в связи с тем, что машинный перевод основывается на массивах данных, в которых, в том числе, содержатся исторически сложившиеся стереотипы и предрассудки. Искусственный интеллект зачастую не способен отличить правду от вымысла и искажает действительность, включая в своей ответ сформировавшиеся в обществе расовые и гендерные стереотипы. Данный аспект пагубно влияет на формируемое представление о культурном разнообразии. Также одной из проблем является редукция культурной сложности, которая происходит из-за того, что алгоритмы ИИ стремятся к упрощению и классификации материала. Любая культура динамична и неоднородна, однако искусственный интеллект оперирует обобщенными культурными моделями, что создает риск имитации внешних культурных форм без понимания глубинных смыслов. Использование машинного перевода без учета культурных особенностей может привести к недопониманию и даже конфликтам [3].

Для использования ИИ в аналитике необходимо предоставлять системе большой объем данных о пользователе, который включает его коммуникативные паттерны. Сбор и обработка конфиденциальной информации ставит вопрос о согласии пользователя и соответствии законодательству РФ (в том случае, если для ответа на поставленный вопрос сотрудник компании выгружает в ИИ-систему конфиденциальную информацию о компании, которая в дальнейшем может попасть в общий доступ и будет проанализирована пользователями). Помимо этого могут возникнуть вопросы об основании сделанных выводов о культурной принадлежности или тональности сообщения. Чрезмерное использование искусственного интеллекта в работе и общении может привести к утере навыков непосредственного межкультурного общения. Живой диалог представляет собой не просто обмен какой-либо информацией, но и учет контекста, проявление эмоций и эмпатии, умение договариваться и решать конфликтные ситуации, а также установка значения ситуации в настоящем моменте. Замена процесса живого общения алгоритмическим обменом репликами может дегуманизировать коммуникацию, приводить к утрате аутентичности и человеческих норм. В дальнейшем возможно уменьшение понимания людьми друг друга без применения искусственного интеллекта, чего в межкультурной коммуникации допустить нельзя.

Заключение. В современном мире искусственный интеллект является мощным катализатором развития межкультурной коммуникации. С помощью машинного перевода можно ломать языковые барьеры и постигать иные культурные миры. Это открывает возможность для широкой аудитории общения между представителями разных стран. Использование ИИ в разы увеличивает скорость международного взаимодействий, позволяя при этом грамотно обрабатывать большие объемы иноязычной информации и ускорять деловые переговоры. Существуют алгоритмы, которые настроены на адаптацию информации под локальные особенности. Также есть системы, позволяющие использовать ИИ в образовательных целях: изучать языки и культурные коды. Тем самым, нейросети могут автоматизировать рутинные задачи и упрощать доступ к глобальным знаниям, способствуя межкультурному диалогу.

Однако следует учитывать, что внедрение искусственного интеллекта требует критического подхода осознанного пользователя. Наш эксперимент показал, что нейросети зачастую допускают серьезные ошибки в переводе идиом, а также юмора и поэзии. Необходимо решать проблемы алгоритмической предвзятости, ретрансляции стереотипов, редукции культурной сложности, дегуманизации коммуникации, утраты аутентичности и «человечности» общения. Необходимо формировать цифровую этику, которая подчеркивает главенствующую роль человека в межкультурной коммуникации. Только при этих условиях системы

ИИ могут стать мостом, который соединяет культуры, а не барьером, который встанет на пути их идентичности. Основная задача, стоящая перед разработчиками XXI века, стоит в создании культурно-чувствительных и этически ответственных систем, а не просто машин, выполняющих простейшие технические запросы. На данный момент активно развиваются системы перевода, учитывающие «культурный контекст», что может внести огромный вклад в работу учителей английского языка. Отметим, что преподаватели должны видеть грань между помощью ИИ и вредом использования электронных систем учащимися. Нельзя отвергать технологию, но необходимо воспитывать в учащихся пользователей с критическим мышлением, которые способны на подлинный, а не алгоритмический диалог культур.

Библиографический список

1. Актуальные вопросы подготовки специалистов в современных условиях : моногр. / И. А. Мурог, А. Ф. Маруков, Л. П. Костикова [и др.] ; под ред. А. Ф. Марукова, Л. П. Костиковой. – Электрон. текстовые дан. (1 файл : 3,98 МВ). – Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2023. – 183 с.
2. Андреева Л. В. Социальные и культурные аспекты внедрения искусственного интеллекта в межкультурную коммуникацию. – Вопросы философии, 2023 – № 1. – С. 22–35.
3. Беляев Ю. С. Риски применения искусственного интеллекта в межкультурном диалоге. – Философские науки, 2022. – № 4. – С. 88–100.
4. Иванов А. В. Искусственный интеллект в контексте межкультурной коммуникации: от теории к практике. – М: Научная книга, 2020.
5. Исаева, О. Н. Использование инновационных технологий в обучении иностранному языку в рамках компетентностного подхода в системе непрерывного образования / О. Н. Исаева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 495. – EDN TYSNTL
6. Костикова, Л. П. Педагогическая коммуникация в условиях цифровой трансформации образовательного пространства вуза / Л. П. Костикова, О. С. Федотова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2022. – Т. 11, № 2. – С. 53-59. – DOI 10.12737/2587-9103-2022-11-2-53-59. – EDN TTOSQL.
7. Макарова Т. В. Межкультурная коммуникация в эпоху искусственного интеллекта: риски и перспективы. – Вестник Российской академии наук, 2021 – № 5. – С. 67–79.
8. Петрова И. С. Вызовы и риски использования искусственного интеллекта в межкультурной коммуникации. – СПб: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2019.
9. Сидорова Е. Н. Новые возможности искусственного интеллекта в сфере межкультурного взаимодействия. – Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2023. – № 2. – С. 42–55.
10. Смирнов И. И. Большие данные и искусственный интеллект в анализе межкультурных взаимодействий. – М: URSS, 2019.
11. Федоров А. Н. Искусственный интеллект и культурные барьеры: преодоление или усиление? – Журнал социологии и социальной антропологии, 2022 – № 2 – С. 128–140.
12. Штурмин, С. М. Искусственный интеллект и межкультурная коммуникация: новые возможности, вызовы, риски / С. М. Штурмин. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2024. – № 32 (531). – С. 26-29. – URL: https://moluch.ru/archive/531/117019.

УДК 811.521; ГРНТИ 16.21

ГОВОРЯЩИЕ ИМЕНА ПЕРСОНАЖЕЙ КАК ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

А.О. Сапрыкина, С.К. Боярский
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Российская Федерация, Рязань, keide@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема перевода говорящих имен собственных как особой категории онимов, совмещающих номинативную и характеристическую функции. На основе анализа теоретических подходов к передаче значимых имен в художественных текстах и видеоиграх выявляются основные стратегии и приемы перевода. Особое внимание уделяется опыту локализации имен персонажей серии игр Pokémon с японского на английский язык, который представляет собой уникальный пример комплексного подхода к переводу вымышленных имен. Сопоставление традиционных методов перевода литературных антропонимов и современных практик гейм-локализации позволяет проследить эволю-

цию подходов к передаче говорящих имен и выявить универсальные закономерности, значимые для теории и практики перевода.
Ключевые слова: говорящие имена, перевод имен собственных, онимы, локализация видеоигр, ирреалии

CHARACTONYMS AS A TRANSLATION PROBLEM

A.O. Saprykina, S.K. Boyarskii
Ryazan State University named for S. A. Esenin,
Russia, Ryazan, keide@yandex.ru

The summary. The article examines the problem of translating charactonyms as a special category of onyms that combine nominative and characterological functions. Based on the analysis of theoretical approaches to rendering meaningful names in literary texts and video games, the main translation strategies and techniques are identified. Particular attention is paid to the experience of localizing character names in the Pokémon game series from Japanese into English, which represents a unique example of a comprehensive approach to translating fictional names. A comparison of traditional methods of translating literary anthroponyms and modern practices of game localization allows us to trace the evolution of approaches to rendering speaking names and identify universal patterns significant for the theory and practice of translation.
Keywords: charactonyms, translation of proper names, onyms, video game localization, irrealia

Проблема перевода имен собственных традиционно занимает особое место в переводоведении. В отличие от основной массы лексики, имена собственные долгое время рассматривались как «ярлыки», лишенные внутреннего содержания и подлежащие преимущественно транскрибированию или транслитерации. Однако в художественной литературе, фольклоре и современных масс-медийных продуктах значительная часть имен несет дополнительную смысловую нагрузку, характеризуя персонажа, указывая на его происхождение, внешность или роль в произведении. Такие имена получили название «говорящих».

Как отмечает В.С. Виноградов, смысловое имя представляет собой «своеобразный троп, который, в известной степени, равнозначен метафоре или сравнению» и выполняет в речи функцию как называющего, так и обозначающего знака [1]. Исследователи подчеркивают, что говорящие имена обладают живой внутренней формой, которая создается автором для реализации определенного коммуникативного задания.

Если перевод обычных имен собственных сводится к подбору фонетических и графических соответствий, то передача говорящих имен требует от переводчика творческого подхода, учета культурного контекста и сохранения авторской интенции. Особую сложность представляют имена, созданные для вымышленных миров, где они выполняют не только характеризующую, но и мирообразующую функцию.

Цель настоящей статьи – выявить основные стратегии и приемы перевода говорящих имен на материале классических литературных примеров и локализации имен персонажей серии игр Pokémon с японского на английский язык, а также проследить эволюцию подходов к передаче смыслонагруженных онимов.

Говорящие имена собственные представляют собой особую группу онимов, совмещающих признаки имени собственного и имени нарицательного. Л.Г. Безрукова предлагает классифицировать их на имена-символы, имена-характеристики и имена-портреты [2]. В свою очередь, В.С. Виноградов выделяет восемь семантических признаков, по которым могут строиться говорящие имена: обстоятельства рождения, внешний вид, особенности характера, социально-экономическое положение, занятие и профессия, происхождение, фауна и флора, вещи и предметы [1].

Имена персонажей могут быть как «бессмысленными» (выполняющими только идентифицирующую функцию), так и «значимыми», которые обычно встречаются в литературе и несут дополнительную информацию, заложенную автором. Именно вторая категория представляет наибольший интерес и одновременно наибольшую трудность для перевода.

М.Н. Литвинова и Ю.Н. Пинягин предлагают дифференцировать говорящие имена на два типа: говорящие имена-маски (обладающие очевидной внутренней формой, аллюзивностью и определенной фонетической формой) и говорящие имена окказиональные (обладающие уникальной структурой и содержанием, требующие творческого подхода при переводе) [3].

В теории перевода сложились два полярных подхода к передаче культурномаркированных элементов, сформулированных Ф. Шлейермахером и развитых Л. Венути: доместикация (адаптация текста к принимающей культуре) и форенизация (сохранение культурных особенностей исходного текста) [4]. Применительно к переводу имен собственных эти стратегии реализуются через конкретные приемы.

С. Влахов и С. Флорин, а также Дж. Нурметов выделяют следующие основные методы передачи имен [5]:

- экзотизм – имя остается в исходной форме;
- транслитерация/транскрипция – передача с учетом графических и фонетических правил принимающего языка;
- калькирование – поморфемный перевод;
- культурная трансплантация – замена имени на аналогичное по коннотациям имя из принимающей культуры;
- словарное соответствие – использование устоявшегося эквивалента;
- создание окказионализма – конструирование нового имени, передающего смысл оригинала.

Переводчики обладают значительной свободой в выборе методов и стратегий, руководствуясь собственным пониманием авторского замысла и особенностей целевой аудитории.

Вселенная Pokémon представляет собой уникальный материал для исследования перевода говорящих имен. Созданная в Японии франшиза включает более 900 вымышленных существ, каждое из которых обладает именем, несущим определенную характеристику. В англоязычной локализации была проделана масштабная работа по адаптации этих имен для западной аудитории.

Исследователи Л.Д. Морено Гарсия и К. Мангирон называют такие имена «pokémonikers» и относят их к категории ирреалий – вымышленных элементов игрового мира, которые, несмотря на свою воображаемую природу, критически важны для погружения игрока и требуют тщательной адаптации [6]. Такие имена образуются путём слияния слов, сочетающие звучание и значение двух и более существующих слов.

Анализ англоязычных имен персонажей позволяет выделить несколько основных стратегий, применявшихся локализаторами:

1. Фонетическая адаптация. Самая распространённая стратегия при локализации более ранних игр. Классическим примером является имя Pikachu, которое звучит одинаково как в японском, так и в английском языках. Оригинальное имя является портманто из звукоподражательных единиц pika-pika, означающей яркий блеск или вспышку и chyu:chyu:, писк мыши. При локализации на английский язык, переводчики оставили лишь оригинальное звучание, адаптировав его под английскую фонетическую систему.

2. Создание нового портманто, передающего ключевые характеристики. Эволюционная цепочка Squirtle – Wartortle – Blastoise в английской версии обыгрывает тему черепахи (turtle/tortoise) и водных струй (squirt) или взрывов (blast). Их японские имена (Zenigame – Kameil – Kamex) также обыгрывают отношение к черепахам (kame, японского, «черепаха»). Однако, оригинальные имена не имеют ничего общего с водой, делая упор на размер существа (буквальный перевод имён был бы следующий: маленькая черепаха – хвостатая черепаха – большая черепаха). Подобная ситуация происходит и с легендарными покемонами самой первой игры. Articuno, Zapdos и Moltres в локализации состоят из слова, как-либо отно-

сящегося к их стихии (лёд, молния и огонь) и числительных на испанском языке, что объединяет их как одну группу. Оригинальные же названия этих существ (Freezer, Thunder и Fire) отсылаются исключительно на их стихию.

3. Полная трансформация. Оригинальное имя Nassy, предположительно состоящее из слов kokonattsu («кокос») и yashi («пальмовое дерево»), было локализовано как Exeggutor (egg и executor). Данная локализация не имеет никаких общих черт с оригинальным именем и опирается исключительно на имя связанного с ним покемона, Exeggcute.

С лингвокультурной точки зрения, англоязычная локализация демонстрирует последовательное применение стратегии доместикации с элементами форенизации. Имена создаются таким образом, чтобы быть понятными и вызывать определенные ассоциации у англоязычной аудитории, но при этом по большей части сохраняют связь с японскими оригиналами. Переводчики стремятся сохранить функцию имени (характеризующую, оценочную, мирообразующую), даже если для этого приходится отказываться от буквальной передачи формы. Перевод имени невозможен без учета его роли в произведении, особенностей персонажа и общей стилистики текста.

Это соответствует подходу, который в теории перевода художественной литературы получил название «транскреации» – творческой адаптации, нацеленной на обеспечение сходного восприятия у целевой аудитории. При переводе детской литературы, и при локализации видеоигр особенно важна ориентация на восприятие аудитории, что часто требует доместикации.

Проведенный комплексный анализ теоретических положений и практического материала позволяет сделать ряд глубоких выводов относительно специфики перевода говорящих имен собственных, выходящих за рамки традиционных переводческих задач.

Говорящие имена, как особая категория онимов, представляют собой сложнейший объект для переводческой деятельности, требующий от специалиста не просто межъязыковой трансформации, но глубокого погружения в межкультурный контекст и проявления творческой адаптации. Являясь своего рода «сгущенным смыслом», такие имена совмещают в себе номинативную функцию (указание на конкретного персонажа) и характеристическую функцию (описание его сущности, внешности или судьбы). В процессе переводческой работы утрата этой второй, смысловой составляющей ведет к необратимой обеденности текста и, по сути, равносильна искажению фундаментального авторского замысла, поскольку имя перестает выполнять свою художественную и эстетическую роль, превращаясь в безликий идентификатор.

Опыт локализации персонажей серии игр Pokémon наглядно демонстрирует высокую эффективность комплексного подхода, основанного на гибком сочетании различных переводческих приемов – от стандартной транскрипции и транслитерации до полного создания новых портманто и смысловых неологизмов. Локализаторы, работая с массивом вымышленных имен, вынуждены балансировать между сохранением исходной фонетики и воссозданием внутреннего образа, что порождает уникальные переводческие решения. Этот накопленный опыт не ограничивается рамками гейм-индустрии, но может быть с успехом экстраполирован на сферу перевода художественной литературы, особенно в жанрах фэнтези и научной фантастики, где авторская этимология имен играет ключевую мирообразующую роль.

Выбор конкретной стратегии перевода – будь то доместикация (адаптация к нормам принимающей культуры) или форенизация (сохранение чужеродного колорита) – не может быть предопределен жесткими правилами и зависит от множества разноуровневых факторов. Ключевыми determinants выступают характер имени, его значимость для сюжета, психолингвистические особенности и возраст целевой аудитории, а также жанровая принадлежность произведения. Универсальных рецептов не существует, и в каждом конкретном случае переводчик принимает индивидуальное решение, руководствуясь не только знанием теории, но и

тонким профессиональным чутьем, а также глубоким пониманием авторской интенции и общей стилистики произведения.

Итоговая задача переводчика в работе с говорящими именами заключается в поиске того единственного, оптимально сбалансированного варианта, который позволит иноязычному читателю или игроку воспринять имя адекватно, максимально близко к тому, как его воспринимает носитель исходной культуры. Это означает необходимость сохранения всего спектра заложенных автором смыслов, коннотаций и ассоциаций, обеспечивая тем самым полноценное восприятие художественного мира и сохранение идейно-художественной целостности оригинала.

Библиографический список

1. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.

2. Безрукова Л.Г. «Говорящие имена» собственные в немецком художественном тексте и их передача на русский язык. Вестник МГЛУ. 2009. № 561. С. 20–30.

3. Литвинова М.Н., Пинягин Ю.Н. Говорящее имя собственное как объект перевода. Электронный ресурс. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/govoryaschee-imya-sobstvennoe-kak-obekt-perevoda (дата обращения: 23.02.2026).

4. Venuti L. The Translator's Invisibility: A History of Translation. London: Routledge, 1995. 366 p.

5. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. 4-е изд. М.: Р. Валент, 2009. 360 с.

6. Moreno García L.D., Mangiron C. Exploring the potential of GPT-4 as an interactive transcreation assistant in game localisation: A case study on the translation of Pokémon names. Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice. 2024. Pp. 1–18.

УДК 811.521; ГРНТИ 16.21

ВЕРБАЛЬНЫЙ И ВИЗУАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ЯПОНСКОЙ ОНОМАТОПЕИ И ПРОБЛЕМЫ ЕГО ПЕРЕДАЧИ В ПЕРЕВОДЕ

А.О. Сапрыкина, В.С. Курцова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
Российская Федерация, Рязань, keide@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности японской ономатопеи, ее функции и специфика использования в комиксах жанра манга, а также анализируются проблемы и способы адаптации данного лексического пласта при переводе на русский язык.
Ключевые слова: японский язык, манга, ономатопея, гионго, гисейго, гитайго.

VERBAL AND VISUAL COMPONENTS OF JAPANESE ONOMATOPOEIA AND PROBLEMS OF ITS TRANSMISSION IN TRANSLATION

A.O. Saprykina, V.S. Kurtsova

Ryazan State University named for S. A. Esenin,
Russia, Ryazan, keide@yandex.ru

The summary. This article examines the features of Japanese onomatopoeia, its functions, and specificity of use in manga comics, as well as analyzes the problems and methods of adapting this lexical layer when translating into Russian.
Keywords: Japanese language, manga, onomatopoeia, giongo, giseigo, gitaigo.

Манга – это японский комикс или гибридное представление визуальных и словесных элементов. В данном жанре комиксов повествование ведется как через диалоги (баблы с репликами персонажей) и ономатопы (вплетенные в рисунок или в реплики персонажей), так и через картинки. Иными словами, такие типы текстов называют поликодовыми или креолизированными. Визуальные и вербальные компоненты в данных текстах образуют одно целое,

которое включает в себя структурный, смысловой, визуальный и функциональный элементы, оказывающие определенное влияние на адресата.

Один из основных интересов для перевода подобного жанра комиксов представляет ономатопоэтическая лексика, которая является неотъемлемой частью рисунка. В связи с этим шрифт, размер, положение ономатопа на картинке имеет большое значение, поскольку может передавать масштабы и динамику происходящего в сюжете. Исходя из этого, переводчику необходимо обращать внимание не только на лексическое значение ономатопа, но на то, как он изображен.

Вторая проблема, возникающая при переводе ономатопоэтической лексики на русский язык, отсутствие эквивалентов на языке перевода. Японский язык известен тем, что он богат ономатопоэтической лексикой. Например, в английском языке по данным Oxford English Dictionary содержится около 300 звукоподражательных единиц, в то время как в японском языке – около 1 300.

Существует несколько объяснений данного явления. Одни ученые связывают его с одним из основных религиозных движений – синтоизмом, в рамках которого неживым объектам придаются человеческие черты. Другие полагают, что это явление обусловлено «бесцветностью» глаголов в японском языке: поскольку лексика в основном лишена стилистической окраски, это компенсируется широким использованием звукоподражательной лексики.

Несмотря на существование различных словарей, содержащих толкования тех или иных ономатопов, перечислить их все не представляется возможным, так как значение часто зависит от контекста. По данным некоторых исследователей, количество лексических значений одной ономатопоэтической единицы может достигать десяти и более.

В основном японистами звукоподражательная лексика японского языка подразделяется на три вида: гисейго (подражание звукам живой природы), гионго (подражание звукам неживой природы) и гитайго (звукоподражания физического и эмоционального состояния чего-либо). Особый интерес представляет группа гитайго, описывающая состояния, не имеющие прямого звукового выражения. Например, гаккари – означает состояние сильного расстройства. При этом стоит отметить, что некоторые источники не разграничивают гионго и гисейго, поскольку граница между этими понятиями довольно размыта. Так, «Нихон кокуго дайдзитен» определяет гионго как «то же самое, что и гисейго».

Помимо трех основных типов ономатопоэтической лексики, в манге могут встречаться и окказионализмы – индивидуально-авторские неологизмы, созданные в соответствии с законами словообразования языка для придания тексту художественной выразительности. Данные лексические единицы не зафиксированы в словарях, что несколько затрудняет для переводчика понимание их лексического значения. Однако, как было упомянуто выше, значение ономатопов в значительной степени обусловлено контекстом, который легко восстанавливается по визуальному ряду, что помогает верно интерпретировать смысл.

В рамках данной работы были проанализированы ономатопоэтические единицы трех графических новелл: «Наруто» Масаси Кисимото, «Клинок, рассекающий демонов» Коёхару Готогэ и руманги «Мадара» автора Doentay.

Всего было рассмотрено 364 случая употребления ономатопеи в указанных произведениях, из которых 131 ономатоп обнаружен в манге «Наруто», 115 – в манге «Клинок, рассекающий демонов» и 118 – в руманге «Мадара». В это число вошли и немногочисленные повторяющиеся ономатопоэтические единицы встречающиеся по ходу повествования в «Наруто» и «Клинке, рассекающем демонах». Например, в рассмотренных главах «Наруто» повторялись такие ономатопы, как ah, arg, uh, za (звук быстрого передвижения), а в «Клинке, рассекающем демонов» – ha, gyaah, guh, huff. В руманге «Мадара» повторяющихся ономатопоэтических единиц оказалось гораздо больше, поскольку русский язык, на котором написано данное произведение, беден ономатопоэтической лексикой по сравнению с японским. Так, большую часть ономатопов составили такие слова, как «шшш», «шурх», «тадам»,

«хвать», «прыг», «топ». Ниже представлена таблица с данными, показывающими распределение ономатопоэтической лексики между тремя видами ономатопеи (табл. 1).

Таблица 1. Распределение ономатопоэтической лексики между тремя видами ономатопеи среди рассмотренных в рамках исследования.

	Гионго	Гисейго	Гитайго	Всего
Наруто	56 (42,7%)	34 (25,9%)	41 (31,4%)	131
Клинок	62 (53,9%)	25 (21,7%)	28 (24,4%)	115
Мадара	85 (72%)	7 (6%)	26 (22%)	118
Всего	203 (55,8%)	66 (18,1%)	95 (26,1%)	364

Следует также обратить внимание на то, что в руманге «Мадара» некоторые слова не являются звукоподражательной лексикой, например «хвать». Это отражает ограниченность звукоподражательного фонда русского языка, с той же проблемой сталкиваются и переводчики, работающие с японской мангой. В связи с этим автор руманги также использовал в своем произведении ряд японских ономатопов. Вероятно, это связано с тем, что русская звукоподражательная лексика не всегда способна в полной мере передать то, что мангака (художник комиксов) хочет выразить.

Прежде чем приступать непосредственно к переводу манги, переводчику необходимо получить разрешение автора на внесение изменений в верстку. Если такое разрешение не получено, текстовая часть манги переводится отдельно. При наличии разрешения переводчик вправе либо полностью переводить вербальные компоненты в манге, либо создавать переводы-сноски.

Существует два основных способа перевода ономатопеи, использованной в манге. Первый – полностью перерисовать ономатоп, переведя его на русский язык. Например, на рисунке 1 представлен кадр из манги «Клинок, рассекающий демонов», где ономатоп был полностью перерисован при переводе на русский язык, а на рисунке 2 он показан в исходном виде. Данный способ довольно трудоемок, однако позволяет читателю полностью погрузиться в повествование, не отвлекаясь на японские надписи, которые могут быть ему непонятны.

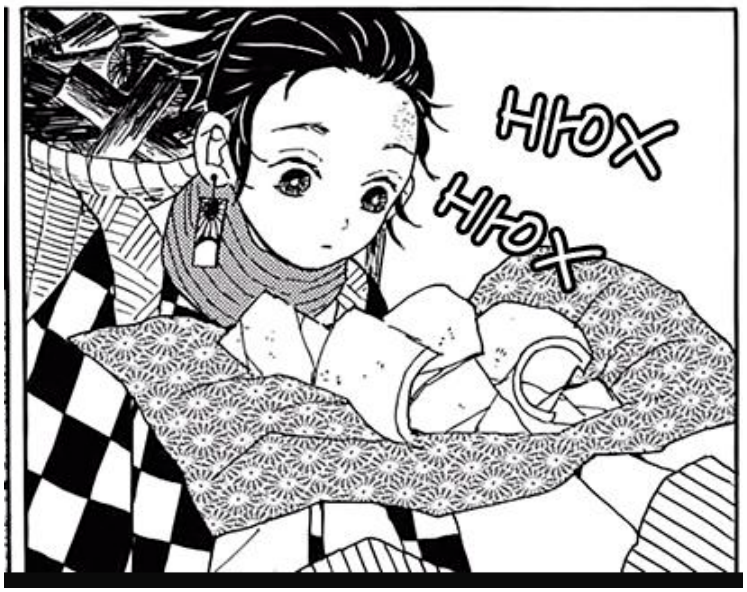


Рис. 1. Пример перерисовки ономатопа

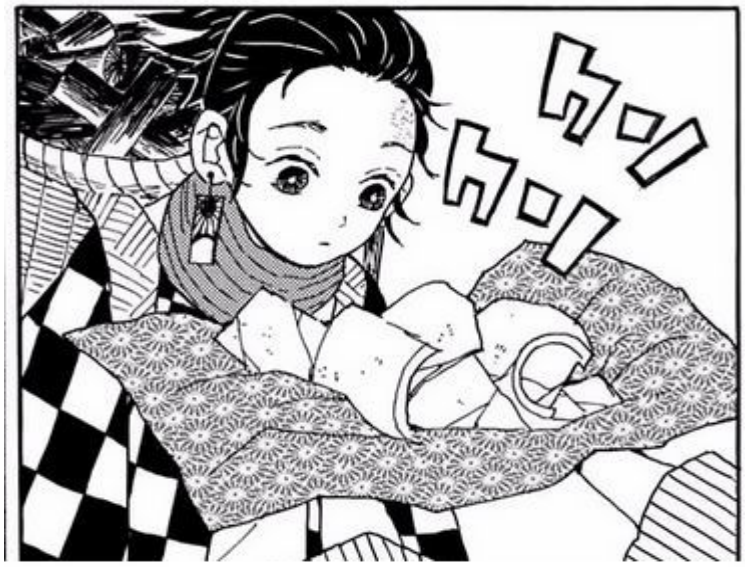
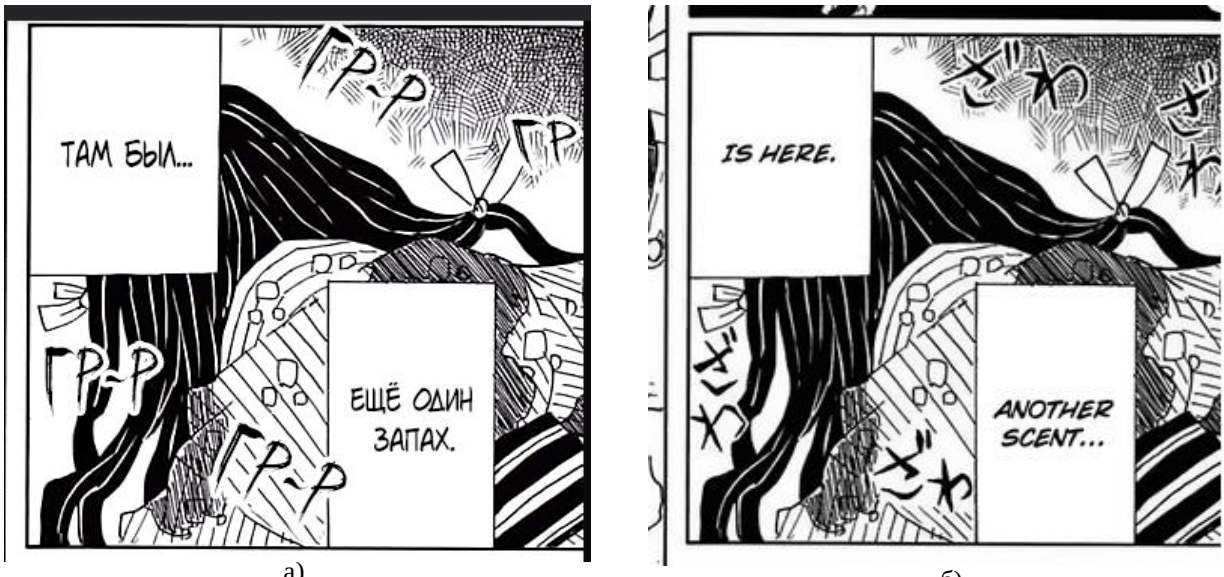


Рис. 2. Оригинал на японском языке

Хотя данный способ позволяет читателю лучше погрузиться в атмосферу произведения, его использование не всегда уместно. Как упоминалось выше, при переводе манги с японского на русский возникает проблема поиска эквивалентов в языке перевода. В связи с этим оттенок значения, который передавал японский ономатоп, может быть утрачен при адаптации – даже в тех случаях, когда эквивалент, казалось бы, существует. Так, например, на рисунке 3а изображен кадр из манги «Клинок, рассекающий демонов» с переведенным ономатопом, а на рисунке 3б – его оригинальный вид.



а) б)

Рис. 3. Пример утраты оттенка значения

Звукоподражание дзавадзава (ざわざわ), согласно словарю Н.Г. Румак и О.П. Зотовой, означает «продолжительный звук, возникающий при однократном колебании». Однако это не рычание, что приводит к искажению смысла: далее по сюжету мы видим, что героиня Недзуко в данном кадре меняет форму своего тела, что, по нашему мнению, и описывает данный ономатоп.

В связи с этим, в данном случае целесообразнее использовать второй способ перевода ономатопеи – перевод-сноску. Сноска располагается либо непосредственно на рисунке рядом с ономатопом, описывая его значение, либо за пределами рисунка в примечаниях.

Выбор способа перевода ономатопоэтической лексики должен зависеть от предварительного анализа, проводимого переводчиком. Это необходимо, чтобы определить, какие ономатопы можно перевести первым способом (полностью перерисовать), а какие – вторым (с помощью перевода-сноски), во избежание искажения смысла. Ниже приводится таблица 2 по использованному материалу, в которой проанализировано, какой процент ономатопоэтической лексики в «Наруто» переводится словами, передающими звуки, а какой – через описательные слова.

Таблица 2. Распределение ономатопоэтической лексики между видами в манга «Наруто»

	Звукоподражания	Описательные слова
Гионго	43 (74,1%)	15 (25,9%)
Гитайго	4 (10,3%)	35 (89,7%)

Исходя из данных таблицы, можно увидеть, что гионго в большинстве случаев можно передать посредством звукоподражаний, в то время как гитайго – описательными словами, поскольку в русском языке отсутствуют звукоподражательные единицы, обозначающие физическое и эмоциональное состояние предметов. Отсюда следует, что ономатопы типа гионго возможно полностью перерисовать с переводом на русский язык, тогда как для гитайго целесообразнее использовать переводы-сноски, чтобы избежать искажения значений.

Таким образом, перевод ономатопоэтической лексики японского языка в жанре манга представляет собой сложную задачу в силу множества особенностей. В первую очередь это связано с тем, что ономатопы типа гионго и гитайго, в отличие от гисейго, которые в основном встречаются в репликах персонажей, вписаны в рисунок с определенным размером, шрифтом и положением. Для того чтобы изменить их, необходимо разрешение автора произведения. Кроме того, при адаптации на русский язык переводчик часто сталкивается с нехваткой эквивалентов в языке перевода, что существенно затрудняет работу. Важно избежать искажения значения, что усложняется еще и тем, что в манге часто используются окказионализмы. К тому же переводчику необходимо провести анализ ономатопоэтической лексики, чтобы определить, какие ономатопы можно перевести первым способом (полная перерисовка), а какие – вторым (перевод-сноска). Это занимает много времени, поскольку ономатопея в манге крайне многочисленна. Наконец, мы считаем необходимым разработать новый способ адаптации ономатопоэтической лексики в комиксах жанра манга для повышения качества перевода на русский язык для читателей.

Библиографический список

1. Детяева, Е. С. Ономатопоэтическая лексика японского языка и способы ее перевода на русский язык (на материалах произведений жанра манга) / Е. С. Детяева, В. В. Тарасенко. – Текст : непосредственный // Сборник материалов XIII Международной студенческой научной конференции.

2. Ещеркин, А. С. Сравнительный анализ английской и японской ономатопоэтической лексики в поликодовых текстах (на материалах комиксов и манга) / А. С. Ещеркин, А. Г. Кирилов. – Самара : ЧОУ ВО «Международный институт рынка», 2017. – С. 116–118.

3. Колосов, С. А. Проблема перевода на русский язык японских ономатопоэтических единиц в комиксах манга / С. А. Колосов, Я. В. Туманов. – Текст : непосредственный // Вкстник ТаГУ : Философия. – 2022. – С. 184–191.

4. Румак, Н. Г. О некоторых особенностях перевода ономатопоэтической лексики в японских комиксах манга на русский язык / Н. Г. Румак. – Текст : непосредственный // Россия – Япония: политика, история и культура. – Казань, 2018. – С. 138–148.

5. Чиронов, С. В. Ономатопоэтические слова в современном японском языке (проблемы функционирования) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата наук / С. В. Чиронов. – Москва : АО «Диалог-МГУ», 2004. – 30 с.

УДК 811.521; ГРНТИ 16.21

ЭТИМОЛОГИЯ И ИСТОРИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ ТОПОНИМА «САХАЛИН»

А.О. Сапрыкина
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
Российская Федерация, Рязань, keide@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются этимология и историческая эволюция топонима «Сахалин». Проводится анализ существующих гипотез происхождения названия острова, среди которых наиболее обоснованной признается версия, связывающая его с маньчжурским гидронимом Sahaliyan Ula («Черная река» – название Амура). Аргументируется положение о том, что перенос названия реки на остров произошел вследствие картографической ошибки европейцев, оперировавших данными континентальных источников. Лингвистическая реконструкция дополнена историческим контекстом, характеризующим многовековые связи Сахалина с империями Юань, Мин и Цин. Особое внимание уделяется автохтонной топонимической традиции коренных народов, которая основана на принципах ландшафтного подобия, ресурсной значимости и событийной фиксации, и принципиально отличается от внешних систем номинации. Подчеркивается уникальность судьбы топонима «Сахалин», сохранившегося в ходе советских переименований 1946–1948 гг., в отличие от японских названий южной части острова.
Ключевые слова: японский язык, топонимия, Сахалин, этимология, маньчжурский язык, автохтонная топонимия.

ETIMOLOGY AND HISTORICAL EVOLUTION OF THE TOPONYM "SAKHALIN"

A.O. Saprykina
Ryazan State University named for S. A. Esenin,
Russia, Ryazan, keide@yandex.ru

The summary. This paper examines the etymology and historical evolution of the toponym "Sakhalin". An analysis is conducted of existing hypotheses regarding the origin of the island's name, among which the most substantiated is the version linking it to the Manchu hydronym Sahaliyan Ula ("Black River" – the name of the Amur). The position is argued that the transfer of the river's name to the island occurred due to a cartographic error by Europeans operating with data from continental sources. The linguistic reconstruction is supplemented by the historical context characterizing the centuries-old connections of Sakhalin with the Yuan, Ming, and Qing empires. Particular attention is paid to the autochthonous toponymic tradition of indigenous peoples, which is based on the principles of landscape similarity, resource significance, and event fixation, and differs fundamentally from external systems of nomination. The uniqueness of the fate of the toponym "Sakhalin", which survived during the Soviet renamings of 1946–1948, in contrast to the Japanese names of the southern part of the island, is emphasized.
Keywords: Japanese language, toponymy, Sakhalin, etymology, Manchu language, autochthonous toponymy.

Топонимия Сахалина и Курильских островов представляет собой уникальный пласт для лингвистического и историко-географического исследования. Два ключевых географических имени региона – «Сахалин» и «Курилы» – имеют «неопределенное или, по крайней мере, недоказанное происхождение» [2, с. 1]. В отличие от подавляющего большинства географических объектов региона, подвергшихся тотальной ревизии в 1946–1948 гг., когда «каждая географическая особенность и поселение лишились своих японских названий» [2, с. 1], топоним «Сахалин» имеет более древнюю и сложную историю.

Методологически важно учитывать, что топонимия любого региона многослойна. Наряду с «внешними» названиями, данными мореплавателями, картографами и колонизаторами, существует пласт «внутренних», автохтонных имен, созданных коренными народами и отражающих их хозяйственный опыт, ландшафтное восприятие и историческую память. Как показывают полевые исследования О.Ф. Соловьёвой, на Сахалине «топонимика связана с народами, проживающими на той или иной территории: данные ими названия гор, рек, озер остаются в памяти потомков, во многих географических названиях сохраняются воспоминания об исторических событиях» [1, с. 1].

Цель настоящей статьи – систематизировать существующие гипотезы происхождения названия острова и, опираясь на широкий круг источников, обосновать наиболее вероятную версию его этимологии, связанную с континентальным (маньчжурским) влиянием, а также рассмотреть эту версию в контексте многообразной автохтонной топонимической традиции Сахалина.

Историография вопроса и существующие гипотезы

Среди наиболее вероятных теорий происхождения топонима «Сахалин» можно выделить следующие: связь с монгольским названием на древних картах Амурского региона; возможную связь с этнонимом «саха» (самоназвание якутов). Предположение о японском происхождении имени, вероятно, является ошибочным, так как его этимология не имеет соответствий в японском языке и не подчиняется его словообразовательным моделям [2, с. 1]. Аналогичная неопределенность характерна и для японской историографии. Как показывает Эномори Сусуму в своем исследовании политики сёгуната в отношении «Северной земли Эдзо» (北蝦夷地), японская картографическая и административная традиция долгое время использовала совершенно иную систему номинации, культивируя название Кита-Эдзоти, а позднее Карафу-то:, и лишь в ходе российско-японского взаимодействия столкнулась с европейским названием острова [3, с. 2-4].

Важно подчеркнуть, что для коренных народов Сахалина – уйльта (ороков), нивхов, эвенков – вопрос о происхождении названия «Сахалин» не стоял в фокусе их собственной топонимической традиции. Они создавали иные имена, непосредственно связанные с их жизненным укладом. Как отмечает О.Ф. Соловьёва, работая с информантами-уйльта, исследователи сталкиваются с принципиально иной логикой именования: географические объекты получают названия по ландшафтным признакам, хозяйственному использованию, событиям [1, с. 2-4].

Лингвистические основания «Амурской» гипотезы

Наиболее обоснованной представляется гипотеза, связывающая название острова с гидронимом Амур. В маньчжурском языке словосочетание Sahaliyan Ula означает «Черная река». Именно так маньчжуры называли Амур, и это название было заимствовано в китайскую традицию в виде кальки «Хэйлунцзян» (黑龙江) – «Река Черного Дракона». Европейские картографы XVII–XVIII вв., работавшие со сведениями, полученными от коренных народов Приамурья или через китайские источники, могли ошибочно перенести название великой реки на крупный остров, расположенный напротив ее устья. Эта картографическая ошибка опиралась на «монгольское имя на древних картах Амурского региона» [2, с. 1] и впоследствии закрепилась в европейской, а затем и в российской картографической традиции.

Косвенным подтверждением присутствия маньчжурского языкового влияния на Сахалине могут служить данные полевых исследований. Так, при анализе уйльтинских топонимов информанты указывали на отдельные названия, имеющие маньчжурское происхождение. Например, относительно реки Фуй информанты Соловьёв Василий Николаевич и Укрина Марина Николаевна сообщили, что «с маньчжурского языка реку переводили как "Желтая река"» [1, с. 4]. Хотя данное название не связано напрямую с этимологией «Сахалина», оно

демонстрирует сам факт проникновения маньчжурских топонимических элементов на остров, что косвенно поддерживает гипотезу о возможности заимствования через континентальное посредничество.

Сахалин в системе континентальных связей

Лингвистическая гипотеза получает убедительное подтверждение в исторических исследованиях, демонстрирующих интенсивные связи Сахалина с континентальными империями на протяжении многих столетий. Работа Эномори Сусуму предоставляет богатейший материал для реконструкции этого контекста.

Во-первых, автор подробно рассматривает военные экспедиции монгольской династии Юань на Сахалин. Согласно китайским источникам («Юань ши»), в 1264–1308 гг. айны (обозначаемые как «куйи», 苦夷) вели затяжную войну с монгольскими войсками, которые проникли в низовья Амура и на Сахалин [3, с. 5-8]. Это доказывает, что остров находился в орбите интересов континентальных держав уже в XIII веке.

Во-вторых, еще более показательными являются экспедиции минского Китая. Эномори детально описывает походы евнуха Ишихи в 1411–1413 гг., когда «офицеры и солдаты в количестве более 1000 человек на 25 больших кораблях» достигли устья Амура и основали Нурганьский военный округ (Нургань дусы) [3, с. 10]. Важнейшим свидетельством этих событий являются стелы храма Юннин, одна из которых ныне хранится в музее Владивостока. В тексте стелы прямо упоминаются народы, с которыми взаимодействовала империя Мин: «чжурчжэни, гиляки (吉列迷), различные "дикие люди" и куйи (苦夷)» [3, с. 10]. Термином «куйи» китайские источники обозначали айнов Сахалина.

В-третьих, ключевое значение для понимания культурного и экономического контекста имеет так называемая «сантанская торговля» (山丹交易), подробно описанная японскими авторами XVIII–XIX вв. Эномори приводит записи путешественников, таких как Мориси Тюдзо и Мацуда Дэндзюро, фиксирующие регулярные визиты на Сахалин «сантанцев» – торговцев с низовьев Амура, подданных империи Цин [3, с. 14-15]. Эти торговцы привозили китайские шелка и другие товары, обменивая их на меха у айнов. Более того, автор описывает случай, когда цинские чиновники прибыли на Сахалин на трех кораблях для наказания айнов, напавших на сантанских купцов, и для приведения местных жителей к присяге [3, с. 15-16]. Этот эпизод демонстрирует, что цинская администрация рассматривала северную часть Сахалина как зону своего влияния и регулярно взаимодействовала с его населением. Таким образом, на протяжении как минимум шести столетий (с XIII по XIX в.) Сахалин был органично интегрирован в систему континентальных связей, а его население контактировало с носителями маньчжурского, монгольского и китайского языков.

Автохтонная топонимия Севера Сахалина

Для понимания специфики сахалинской топонимии важно рассмотреть, как создавали географические названия коренные народы острова. Полевые исследования Соловьёвой О.Ф., проводившиеся среди уйльта (ороков) Ногликского района, позволяют реконструировать основные принципы автохтонной номинации [1, с. 1-5].

Согласно принципу ландшафтного подобия названия часто отражают визуальное сходство объекта с чем-либо. Так, залив Тропто получил название от уйльтинского Торопто – «всегда тихий залив» [1, с. 2]. Река Фуй (от уйльт. «рога») названа так, потому что «у этой реки много ветвей», и на карте она действительно напоминает ветвистую структуру [1, с. 4].

Согласно принципу ресурсной значимости многие названия указывают на хозяйственное использование места. Река Холокто гаку переводится как «место, где белок добывают» (от холо – «белка») [1, с. 4]. Мыс Ульво (от эвенк. оллобигин) означает «река, имеющая рыбу» [1, с. 5].

Принцип событийной фиксации диктует другое правило: названия могут сохранять память о трагических или примечательных событиях. Например, остров Гетабу: по словам

информантов, «название острова связано с трагическими событиями, там вымер род Гетта» [1, с. 5]. Река Хандуза (уйльт. Хагзуса) интерпретируется информантами как «голодное место»: «Ороки умирали с голоду. Отсюда и пошло название» [1, с. 4].

Феномен множественной этимологии означает, что для одного объекта могут существовать разные интерпретации у разных народов, что отражает полиэтничную историю региона. Показателен пример с названием Тунгор: «Эвенки говорят, что в их языке есть слово "Тугуур" – круглый… А нивхи говорят, что это их название "Ту" также означает "озеро"» [1, с. 2]. Залив Одопту уйльта интерпретируют от Адау («близнецы»), поскольку «действительно состоит из двух заливов», тогда как в нивхском языке существует иная версия – «открытое озеро» [1, с. 2-3].

Таким образом, автохтонная топонимия демонстрирует совершенно иную логику именования по сравнению с внешними картографическими традициями. Названия «Сахалин» в этой системе нет – остров как целое не был объектом номинации для коренных народов, которые оперировали названиями конкретных, значимых для них локусов.

Топонимическая политика XX века и уникальное положение «Сахалина»

Революционные изменения в топонимии региона произошли после 1945 г. В 1946–1948 гг. советские власти провели «минутное и систематическое "перелицовывание" географических названий» [2, с. 1]. Японские названия, такие как Нода (ныне Чехов), Отиай (ныне Долинск), Найхоро (ныне Горнозаводск), были полностью ликвидированы. Им на смену пришли названия из пяти категорий: в честь русских героев (Чехов, Докучаев), восстановленные дореволюционные названия, описательные и «промысловые» наименования (Горнозаводск, Крабозаводск), а также единичные пропагандистски сохраненные айнские названия (например, Кунашир из айнск. «Черная земля») [2, с. 1-2].

В этом контексте судьба топонима «Сахалин» уникальна. Он не был присвоен заново, а унаследован из более ранней российской картографической традиции, которая, в свою очередь, восприняла его от европейских картографов, зафиксировавших континентальное название. Это делает «Сахалин» своего рода лингвистическим мостом, соединяющим современную российскую топонимию с досоветской и даже доколониальной историей региона.

Важно отметить, что на Севере Сахалина, где отсутствовала массовая японская топонимия, многие автохтонные названия сохранились и были зафиксированы советскими исследователями. Как свидетельствует Соловьева О.Ф., «в 50-х гг. приезжали геофизики и изучали названия, с ними работали уйльта Годокко и Владимиров Акулу» [1, с. 5]. Таким образом, политика тотального переименования затронула преимущественно южную часть острова с ее японским топонимическим слоем, тогда как на севере сохранилась живая автохтонная традиция, которая сегодня сама находится под угрозой исчезновения вместе с носителями языков.

Заключение

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы. Наиболее обоснованной гипотезой происхождения топонима «Сахалин» представляется его возведение к маньчжурскому гидрониму Sahaliyan Ula («Черная река») – названию Амура. Через механизм картографической ошибки это имя было перенесено на остров в устье великой реки. Лингвистическая гипотеза получает убедительное историческое подтверждение в многочисленных свидетельствах многовековых связей Сахалина с континентальными империями Юань, Мин и Цин, включая военные экспедиции, административное освоение и регулярную торговлю.

Изучение автохтонной топонимии Сахалина на примере уйльтинских названий демонстрирует существование развитой, многослойной системы именования, основанной на принципиально иной логике – ландшафтной, промысловой, событийной. Параллельно существовавшая японская топонимическая система (Кита-Эдзоти, Карафу-то:) была полностью вытеснена в ходе советских переименований 1946–1948 гг., однако само название «Саха-

лин», имеющее континентальное происхождение, сохранилось как доминирующий идентификатор острова.

Таким образом, топоним «Сахалин» предстает как результат сложного взаимодействия континентальной (маньчжурской) номинативной традиции, европейской картографической ошибки и последующей российской административной фиксации – при том, что сами коренные народы острова создавали иные имена для своих ландшафтов, не нуждаясь в именовании острова как целого.

Данная статья подготовлена за счет гранта Российского научного фонда № 22-18-00043-П «Борьба за колонии на Севере Тихого океана в XVIII–первой половине XIX вв.» в Институте всеобщей истории Российской Академии Наук. https://rscf.ru/project/22-18-00043/

Библиографический список

1. Соловьева О.Ф. Топонимика Севера Сахалина (из опыта работы с носителями языка коренных малочисленных народов Сахалина). *Вестник Сахалинского музея*. 2014. № 1(21). С. 105–109.

2. Simon D. A Toponymic Study on Russian Geographic Names of Sakhalin and the Kuril Islands. Journal of Geography. 1956. Vol. 65. No. 2. Pp. 100–105..

3. 榎森進. 「カラフト島仮規則」調印前後における幕府の「北蝦夷地」政策を巡って. 東北文化研究所紀要. 2021. 第53号. 1–41頁.

УДК 378; ГРНТИ 14.35.07

ФОРМИРОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

А.Д. Кузнецова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
Российская Федерация, Рязань, anastasiakuznetsova13@yandex.ru

Аннотация. Знание иностранного языка в современном мире является необходимостью. В данной статье автор акцентирует внимание на обучении студентов педагогических направлений иностранному языку посредством чтения произведений на английском языке. В статье определено, что одной из целей практической подготовки будущих преподавателей иностранного языка является развитие читательской компетенции на английском языке.

Ключевые слова: иностранный язык, чтение, аутентичность, обучение чтению на иностранном языке, англоязычная читательская компетенция.

FORMATION OF ENGLISH-LANGUAGE READING CPOMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

A.D. Kuznetsova

Ryazan State University named after S.A. Yesenin
Russia, Ryazan, anastasiakuznetsova13@yandex.ru

Abstract. Knowledge of a foreign language is a necessity in the modern world. In this article, the author focuses on teaching students of pedagogical directions a foreign language through reading of literary works in English. In the article it is determined that one of the goals of practical training of future foreign language teachers is the development of English-language reading competence.

Keywords: foreign language, reading, authenticity, teaching reading in a foreign language, English-language reading competence.

При обучении иностранному языку первостепенное значение приобретает межкультурное взаимодействие, и одним из его инструментов является чтение текстов на иностранном языке. Чтение как общеучебное умение является основой развития всех остальных умений, и от уровня его сформированности зависит развитие человека и его успешность в освоении других дисциплин [2, с. 76]. Особый интерес представляет работа с аутентичными

англоязычными текстами, как художественными, так и публицистическими, поскольку работа именно с такими текстами позволяет приблизиться к культуре изучаемого языка. Помимо этого, чтение является средством формирования профессиональной коммуникативной компетенции, необходимой для дальнейшей успешной профессиональной деятельности педагога. В связи с этим формируются требования к будущим учителям иностранного языка. Для того, чтобы учащиеся общеобразовательных учреждений научились грамотно работать с аутентичными текстами, необходимо, чтобы у педагогов была соответствующая подготовка. Именно поэтому важно применение аутентичных англоязычных текстов на занятиях иностранного языка в университете для формирования у студентов педагогических направлений иноязычной читательской компетенции.

Целью статьи является постановка вопроса подготовки будущего педагога к овладению англоязычной читательской компетенцией. В качестве методов выступают теоретический анализ и обобщение научных публикаций отечественных исследователей.

Е. Ю. Карцева и Е. А. Бабинцева определяют англоязычную читательскую компетенцию как способность и готовность читателя находить, изымать, осознавать, оценивать профессиональную информацию и практически ее использовать в процессе выполнения учебной профессионально ориентированной деятельности [3, с. 136]. В рамках подготовки будущих преподавателей иностранного языка формирование читательской компетенции предполагает способность понимать содержание текстов, извлекать и интерпретировать полученную из текста информацию, применять полученные знания на собственной педагогической практике.

Разуваева Т.А. отмечает значимость читательской компетенции в формировании профессиональной компетентности будущего педагога, поскольку она позволяет обогащать его общекультурные и профессиональные знания, развивать профессионально значимые личностные качества, что в совокупности определяет его готовность к выполнению учебной и будущей профессиональной деятельности [5, с. 225]. Дальнейшее совершенствование читательской компетенции является одной из целей профессиональной подготовки будущих педагогов. В условиях получения образования в вузе читательская компетенция приобретает особое значение благодаря своей метапредметности. Она не только способствует профессиональному развитию будущего педагога, но и представляет собой основной инструмент для его самостоятельной и успешной учебной и исследовательской деятельности.

С точки зрения структуры читательская компетенция состоит из следующих компонентов:

- когнитивный компонент, заключающийся в понимании содержания прочитанного текста, выделении главной и исключении второстепенной информации, установлении причинно-следственных связей, формировании выводов, освоении системы страноведческих и лингвистических знаний;
- деятельностный компонент, предполагающий освоение стратегий различных видов чтения (просмотрового, поискового, ознакомительного и аналитического) и совокупности умений (аналитических, прогностических, интерпретационных, оценочных);
- мотивационный компонент, отражающий мотивы чтения, личные читательские интересы и желания, интерес к работе с аутентичными англоязычными источниками и их применение в педагогической деятельности;
- рефлексивный компонент, проявляющийся в способности студента адекватно оценивать качество работы с текстом и корректировать собственные стратегии.

С. К. Фоломкина и другие отечественные исследователи выделяют две основные категории профессионально ориентированных умений чтения на английском языке:

1. Умения, обеспечивающие полноту понимания текста на уровне его содержания. К ним относятся уяснение смысла прочитанного текста и понимание прямых причинно-следственных связей.

2. Умения, обеспечивающие глубину понимания текста, которые включают в себя обработку информации, оценку содержания и интерпретацию информации. К данной категории относится раскрытие имплицитных связей. Такие умения предполагают установление студентом связей между информацией из прочитанного текста и собственными фоновыми знаниями.

Выделяют следующие этапы формирования читательской компетенции:

1. Диагностический этап, на котором определяется исходный уровень владения навыками чтения.
2. Формирующий этап, направленный на развитие языковых навыков и освоение стратегий работы с текстом.
3. Практико-ориентированный этап, на котором происходит применение полученных навыков в практической деятельности.
4. Контрольно-оценочный этап, целью которого является проведение рефлексии и анализ полученных в ходе обучения результатов.

Выделенные этапы взаимосвязаны, поскольку успешная работа по формированию читательской компетенции на каждом этапе зависит от достижения целей предыдущего этапа. Показателем уровня сформированности читательской компетенции будущих педагогов является их способность понимать содержание и смысл текста, осуществлять его полноценный анализ и интерпретацию. По мере своего развития данные умения интегрируются с тем опытом работы с текстами, который уже имеется у студентов. В процессе обучения и профессиональной подготовки эти умения преобразуются, совершенствуются и дополняют друг друга, что в свою очередь способствует полноценному формированию англоязычной читательской компетенции.

Выводы

Таким образом, формирование англоязычной читательской компетенции будущих педагогов является важнейшим компонентом их профессиональной подготовки. В условиях глобализации образования владение навыками чтения аутентичных англоязычных текстов обеспечивает академическую мобильность, доступ к современным исследованиям и повышение качества педагогической деятельности. Также сформированная читательская компетенция способствует повышению конкурентоспособности педагога, его готовности к работе в глобальном образовательном пространстве и интеграции международного опыта в собственную педагогическую деятельность.

Библиографический список

1. Гильманова А. А., Никитина С. Е., Тябина Д. В. Обучение чтению аутентичных текстов на занятиях по иностранному языку // МНИЖ. 2016. №5-4 (47).

2. Гринько Е. Н. Обучение профессионально-ориентированному чтению студентов вуза // International scientific review. 2017. №1 (32).

3. Карцева Е. Ю., Бабинцева Е. А. Формирование профессионально ориентированной англоязычной читательской компетентности будущих специалистов // МНКО. 2022. №4 (95).

4. Попова И. А. Методика формирования навыков профессионально-ориентированного чтения аутентичных текстов у студентов неязыковых вузов (английский язык) // Вестник ВолГМУ. 2005. №2 (14).

5. Разуваева Т. А. Совершенствование читательской компетенции будущих учителей иностранного языка // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2009. №16.

6. Рябова М. Э., Шевцова Д. С. Аксиологический подход к обучению смысловому чтению на английском языке студентов неязыковых вузов // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2024. №3 (55).

7. Телицына И. В. Аналитическое чтение на занятиях английского языка в вузе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. №12-2 (111).

УДК 37.026; ГРНТИ 14.35.07

ТРАНСФОРМАЦИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ МЕДИАПРИВЫЧЕК ПОКОЛЕНИЙ Z И АЛЬФА

Н.А. Гуреев, В.И. Поветко

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина,
Российская Федерация, Рязань, gunik2002@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме снижения эффективности аудиовизуального метода при обучении поколений Z и Альфа. На основе анализа их медиапривычек обосновывается необходимость интеграции короткоформатного видео (TikTok, YouTube Shorts, Vk Клипы) в процесс формирования иноязычной компетенции. Авторы доказывают, что микрообучение с использованием динамичных роликов позволяет преодолеть разрыв между традиционными форматами и когнитивными особенностями современных студентов.

Ключевые слова: аудиовизуальный метод, иноязычная коммуникативная компетенция, поколение Альфа, короткоформатное видео.

TRANSFORMATION OF THE AUDIOVISUAL APPROACH OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE CONTEXT OF MEDIA HABITS OF GENERATIONS Z AND ALPHA

N.A. Gureev, V.I. Povetko

Ryazan State University named after S.A. Yesenin,
Russia, Ryazan, gunik2002@yandex.ru

The summary. The article deals with the decreasing effectiveness of the audiovisual method in teaching generations Z and Alpha. Analyzing their media habits, the authors justify the need to integrate short-form videos (TikTok, Reels) into the process of forming foreign language competence. It is proved that microlearning with dynamic videos bridges the gap between traditional formats and cognitive features of modern students.

Keywords: audiovisual method, foreign language communicative competence, Generation Alpha, short-form video.

Введение

В условиях всеобщего доступа к интернету и возможности постоянных межкультурных контактов владение иностранным языком перестает быть исключительно знанием грамматических правил, преобразовываясь в способность к эффективной реальной коммуникации. Данная способность, определяемая в современной педагогике как иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК), включает в себя не только лингвистические знания, но и речевые навыки, социокультурную адаптацию и умение компенсировать языковые пробелы. Одним из наиболее перспективных инструментов формирования ИКК является аудиовизуальный метод, который позволяет погрузить обучающегося в контекст иноязычной речи и культуры.

Актуальность

Современное образование столкнулось с парадоксом: аудиовизуальные методы обучения, доказавшие свою эффективность в формировании иноязычной компетенции, всё хуже работают с новыми поколениями студентов. В отечественной науке данный термин ввел М. Н. Вятюнтев, а работали с ним такие ученые как Д. Хаймс, Н. Хомский, В. В. Сафонова, Н. А. Прошьянц и др. По нашему мнению, причина кроется не в самом методе, а в разрыве между его традиционной реализацией и радикально изменившимися медиапривычками молодежи. Исследование возможностей интеграции короткоформатного видео в процесс формирования иноязычной компетенции продиктовано не их популярностью среди подрастающих поколений, а необходимостью перестроить образовательный инструментарий под когнитивные особенности современных учащихся.

Формирование иноязычной компетенции аудиовизуальными методами

Согласно исследованию И. А. Дашкиной, иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой способность эффективно использовать иностранный язык в реальных коммуникативных ситуациях. Она включает в себя знания языка, навыки общения и готовность применять их на практике [1]. В своей статье В. М. Панфилова и соавт. описывают субкомпетенции входящие в иноязычную компетенцию: лингвистическую (владение грамматикой, лексикой и фонетикой), речевую (формирование высказываний), социокультурную (понимание культурного контекста), стратегическую (компенсация пробелов в языке) и дискурсивную (связность речи) [2].

Иноязычная компетенция, согласно исследованию Е. А. Соболевой и К. Н. Александровой, формируется через коммуникативный подход, ориентированный на практическое общение, а не только на заучивание правил. Она обеспечивает не только владение языком, но и культурную адаптацию, что критично для профессионального и повседневного использования языка [3]. Поскольку, согласно описанному выше результату исследования, иноязычная компетенция требует не просто знания правил языка, а готовности к реальной коммуникации и культурной адаптации, особую значимость приобретают методы обучения, погружающие студента в контекст иноязычной речи. По нашему мнению, одним из наиболее действенных инструментов обучения среди них является аудиовизуальный подход.

Согласно исследованию О. Н. Шкрабо, аудиовизуальный метод – это подход к обучению иностранным языкам, который сочетает в себе слуховые и зрительные стимулы для одновременного воздействия на органы чувств. Данный метод фокусируется на контекстном обучении без перевода, с акцентом на аудироване, произношение и повторение, имитируя реальную языковую среду [4]. В том же исследовании указывается, что аудиовизуальные средства улучшают восприятие, память и мотивацию, способствуют снятию языкового барьера и погружают в культуру страны изучаемого языка. Они повышают эффективность усвоения за счет наглядности, эмоционального воздействия и индивидуализации обучения [4]. Аудиовизуальный метод эффективно формирует иноязычную компетенцию, особенно на начальном этапе, сочетая теорию с практикой. Несмотря на очевидные достоинства метода, его практическая реализация в современной образовательной среде сталкивается с вызовом, продиктованным разрывом в медиапотреблении: то, что является привычным и эффективным для поколения Y (миллениалов), может быть совершенно нерелевантно для поколения Альфа, что требует детального анализа их медиапривычек [5].

Медиапривычки поколений X, Y, Z и Альфа

Поколения X, Y, Z, и Альфа имеют разные медиапривычки из-за технологического контекста их взросления и социальных факторов, что подтверждается в исследованиях Е. А. Зверевой, И. И. Елизарова, М. К. Говда и Д. Сварнали. Согласно статистическому анализу данных ресурса Statista, в 2023 году более 56% всего времени проводимого в соцсетях респонденты тратили на короткие видеоролики. В то же время доля видео к 2025 году достигла 60%, а просмотри видео стал основным видом контента еще в 2022 году. [6] Согласно этим данным можно сделать вывод, что видеоконтент стал основным видом потребления информации. По мнению А. М. Шестериной термин видеоконтент можно определить, как аудиовизуальные материалы, интегрированные в сетевые платформы [7]. Эмпирические данные о возрастных особенностях медиапотребления обосновывают необходимость включения видеоматериалов из социальных сетей в образовательную практику.

Поколение X, согласно исследованию М. К. Говда и Д. Сварнали, проводит больше всего времени за просмотром традиционных медиа, 81% опрошенных отдает предпочтение телевидению, они предпочитают смотреть новости, политические и спортивные передачи. Используют соцсети меньше других поколений, 33,5% респондентов считают их наиболее вводящими в заблуждение источниками информации. Тем не менее, 44% из них предпочи-

тают аудиовизуальный контент текстовому [6]. С педагогической точки зрения, эффективность работы с этой аудитории достигается через интеграцию телевизионных форматов в образовательный процесс, например анализ документов или новостных сюжетов.

М. К. Говда и Е. А. Зверева и приходят к выводу, что представители поколения Y используют сразу несколько типов устройств – от персональных компьютеров до телевизоров, но при примерно равной доле использования разных гаджетов доминирующую позицию занимают смартфоны [8], [9]. Предпочитают получать информацию через визуальные форматы – длинные видео и социальные сети [9]. В педагогической практике наибольшую эффективность при обучении миллениалов демонстрирует смешанный подход, сочетающий длительный анализ визуального контента с возможностью последующего обсуждения.

Поколение Z, согласно исследованию И. И. Елизарова используют мобильные устройства от 10 до 14 часов в день, почти полностью игнорируя персональные компьютеры и телевизоры. В качестве формата контента доминируют короткие вертикальные видео, а объемный текст плохо воспринимается. В этом поколении видеохостинги перестают быть развлечением и становятся полнценной поисковой системой [10]. По мнению И. Ф. Тарзумановой, для эффективного обучения «зумеров» педагогам рекомендуется перестраивать подачу материала используя микрообучение в формате коротких вертикальных видео [11].

Поколение Альфа являются первыми настоящими «Цифровыми аборигенами» - с самого рождения они имеют доступ к смартфонам и интернету. Согласно данным исследования А. Ваиды и отчета Pew Research Center за 2023 год можно выделить ключевые выводы о медиапривычках поколения Альфа. Примерно 90% детей данного поколения имеют собственные смартфоны, планшеты или ноутбуки. Особенностью потребления контента является быстрое переключение между различными видами медиа – длинные видео, игры, короткие ролики. Подавляющее большинство детей использует смартфоны и планшеты для дополнения учебного процесса и испытывают раздражение или грусть, когда их просят прекратить использование устройств [12]. Около 46% подростков говорят, что находятся в интернете «почти постоянно». Этот показатель практически не изменился с 2022 года, однако удвоился по сравнению с 2014-2015 годами. При этом 32% подростков сообщают, что используют как минимум одну из трех основных платформ (YouTube Shorts, ВК Клипы TikTok,) регулярно [13].

Анализ медиапривычек поколений X, Y, Z и Альфа демонстрирует радикальный сдвиг в способах потребления информации: от просмотра телевидения (поколение X) к доминированию смартфонов и коротких вертикальных видео (поколения Z и Альфа). Видеоконтент окончательно стал основным форматом коммуникации, при этом для младших поколений (Z и Альфа) характерны «клиповое мышление», низкая толерантность к длинным текстам и использование видеохостингов (YouTube, TikTok, VK Видео) в качестве поисковых систем. Это создает разрыв между традиционными педагогическими методами и когнитивными особенностями современных учащихся. Именно этот разрыв объясняет, почему традиционные медиа материалы для обучения работают с новыми поколениями менее эффективно. Классические учебные фильмы, созданные по лекалам прошлого века, наследуют форматы аналогового телевидения: они линейны, часто длинны по хронометражу, имеют низкий темпоритм и не предполагают интерактивности. Для «цифровых аборигенов» поколений Z и Альфа, привыкших к мгновенному переключению контекстов и вертикальной подаче информации, такой контент является когнитивно «медленным» и визуально устаревшим, что приводит к быстрой потере внимания и отторжению материала у младших поколений, даже если его содержание сохраняет актуальность [14].

Согласно исследованиям А. Ф. Катруннады, М. Дж. Харуна и О. Матиенко, учеников поколения Z и Альфа больше мотивирует контент связанный с реальной жизнью, поп культурой и глобальными трендами, а не абстрактные грамматические правила, особенно важно для них видеть возможность практического применения языка. Большинство респондентов

(46,8%) выбирают социальные сети в качестве основного инструмента обучения, 20% – видеохостинги, а 17 – приложения по типу Duolingo. В качестве основных факторов, влияющих на выбор опрошенных, были короткий и динамичный формат подаваемой информации в видео и аудиовизуальная интеграция – сочетание звука и изображения, которое помогает понимать язык даже при неполном знании лексики. Согласно данному исследованию, традиционные медиа, такие как телевидение, полнометражные фильмы и учебники считаются неэффективными для поколения Z и Альфа из-за их однонаправленности и отсутствия интерактивности. Исследователь подчеркивает, что для эффективного обучения молодых поколений необходимо использовать дробление информации на короткие блоки, например, демонстрировать видеоролики по минуте, добавлять интерактивные элементы, такие как опросы и викторины и использовать контент, соответствующий текущим трендам и интересам молодых людей [14].

Социальные сети и короткие видео трансформируют традиционный подход к изучению языка: они расширяют словарный запас, но через появление новых слов и через адаптацию старых терминов под новую культуру и делают акцент на неформальном общении [15]. О. Матиенко в своем исследовании приходит к выводу о том, что нельзя полностью отказываться от традиционных методов, их нужно модернизировать «встраивая» в них цифровые инструменты. В работе с подрастающими поколениями педагог перестает быть просто транслятором знаний, а становится навигатором в мире информации, который направляет детей на путь критической оценки данных и поиска надежных источников [16].

Один из возможных подходов использования видеороликов в контексте микрообучения приводит И. Ф. Тарзуманова. Ученый утверждает, что видеофрагменты в составе микромодулей служат инструментом удержания внимания и делают учебный контент более привычным и доступным, повышая мотивацию к его освоению и к речевой практике. Короткие видео способны представить коммуникативную ситуацию в контексте, демонстрируя не только языковые средства, но и невербальные компоненты общении (мимику, жесты, интонацию), которые важны для развития полноценной коммуникативной компетенции. Визуальный ряд помогает быстрее установить связь между языковой формой и ее значением в реальной жизни, что критически важно для формирования «способности к реальному иноязычному межличностному и межкультурному общению» [11]. Видео длительностью 5-7 минут позволяют сфокусироваться на одном конкретном аспекте коммуникативной задачи, например, запросить информацию или выразить мнение об экологической проблеме. Согласно автору статьи, видеофрагменты должны даваться не «просто для просмотра», а сопровождаться заданиями, которые охватывают различные виды иноязычной речевой деятельности. В экспериментальной группе (где применялись все инструменты микрообучения, включая видео) у ~80% студентов был зафиксирован высокий уровень коммуникативной компетенции (против традиционного обучения). Видео, наряду с инфографикой и интерактивом в мессенджерах, внесло вклад в этот результат, обеспечивая «погружение» и контекст [11].

Не смотря на все вышеописанные плюсы, короткоформатные медиа имеют ряд недостатков, таких как информационная перегрузка и риск отвлечения от целей обучения из-за обилия развлекательного контента, отсутствие структуры в обучении, что требует от учащихся высокой самоорганизации и цифровой компетенции, риск дезинформации и сложность в поиске достоверных источников [13], [14]. Эти недостатки одновременно повышают роль преподавателя и ставят перед ним новые вызовы, поскольку он должен ориентироваться в цифровом пространстве, отбирать качественные и достоверные ресурсы и интегрировать короткоформатные видео в учебный процесс для обеспечения системного подхода [15].

Выводы

Проведенный анализ теоретических источников и эмпирических данных позволяет утверждать, что аудиовизуальный метод обладает высоким дидактическим потенциалом для формирования иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК). Сочетая слуховые и зрительные стимулы, данный метод создает эффект погружения в языковую среду, что напрямую способствует развитию всех субкомпетенций ИКК – от лингвистической до социокультурной и стратегической, готовя обучающегося к реальной, контекстно-обусловленной коммуникации.

Однако эффективность применения аудиовизуальных средств напрямую зависит от учета медиапривычек целевой аудитории. Сравнительный анализ поколений X, Y, Z и Альфа выявил фундаментальный сдвиг в моделях потребления информации от просмотра телевидения (поколение X) к доминированию интерактивных платформ и короткого вертикального видео (поколения Z и Альфа). Для «цифровых аборигенов», характеризующихся клиповым мышлением и использованием видеохостингов в качестве поисковых систем, традиционные форматы (учебные фильмы, телепередачи) утратили свою эффективность из-за отсутствия интерактивности, низкого темпоритма и несоответствия их когнитивным особенностям.

В связи с этим педагогическая практика требует переосмысления качества и способов интеграции аудиовизуального контента. Исследования подтверждают необходимость перехода от классических моделей к микрообучению с использованием коротких видеороликов (длительностью 1–7 минут). Такой формат, заимствованный из видеохостингов короткоформатных видео (TikTok, YouTube Shorts, VK Клипы), позволяет удерживать внимание, демонстрирует живую, неформальную речь и невербальные компоненты общения (мимику, жесты), что критически важно для формирования полноценной иноязычной коммуникативной компетенции.

Работа выполнена под научным руководством кандидата педагогических наук, доцента Н. В. Ковтун (e-mail: natalja-v-kovtun@yandex.ru)

Библиографический список

1. Дашкина, И. А. Сущность и специфическая характеристика иноязычной коммуникативной компетенции / И. А. Дашкина // Молодой ученый. – 2023. – № 16 (463). – С. 273-277.
2. Панфилова, В. М. Иноязычная компетентность как предмет исследования: теоретические подходы, сущность, структура и содержание / В. М. Панфилова, А. Н. Панфилов, А. И. Газизова // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-14. – С. 3164-3169.
3. Соболева, Е. А. Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в основной общеобразовательной школе / Е. А. Соболева, Н. А. Казанцева // Наука и образование сегодня. – 2020. – № 1 (48).
4. Шкрабо, О. Н. Аудиовизуальный метод в обучении иностранному языку в высшей школе / О. Н. Шкрабо // Молодой ученый. – 2013. – № 12 (59). – С. 543-545.
5. Zierock, B. From Gen Z to Generation Alpha: Navigating the Evolution of Communication in a Digital Age / B. Zierock // SCIREA Journal of Education. – 2025. – Vol. 10, No. 2. – P. 1-12.
6. Online Video in the United States - Statistics & Facts [Электронный ресурс] // Statista. – New York, 2025. – (Topics).
7. Шестерина, А. М. Особенности сетевого видеоконтента: контекстный подход / А. М. Шестерина // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2017. – № 4. – С. 139–142.
8. M. K. A Study on Information Consumption Behaviour and Media Bias and Content Prioritization among Millennials and Gen- X / K. M., V. G., S. Dutta // Journal of Communication and Management. – 2025. – Vol. 4 (Spl). – P. 1–8.
9. Зверева, Е. А. Поколения Y и Z: особенности медиапотребления / Е. А. Зверева, В. А. Хворова // Вестник НГУ. Серия: История, филология. – 2020. – № 6.

10. Елизаров, И. И. Особенности медиапотребления поколения Y и Z / И. И. Елизаров // Региональная журналистика в современном медиапространстве : материалы интернет-конференции. – Тамбов : Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, 2024.
11. Тарзуманова, И. Ф. Реализация метода микрообучения французскому языку студентов-лингвистов поколения Z для развития коммуникативной компетенции / И. Ф. Тарзуманова // Концепт. – 2026. – № 1.
12. Vaidya, A. Navigating the Digital Lives of Gen Alpha: A Qualitative Exploration of Media Use among Indian Children / A. Vaidya // Child in a Digital World. – 2025. – P. 61.
13. Teens, Social Media and Technology 2023 [Электронный ресурс] // Pew Research Center. – Washington, 2023.
14. Qatrunnada, A. F. Gen Z's Preference for English Digital Learning Media / A. F. Qatrunnada, E. Agustina, R. Setiawan. – [Б. м.], 2025. – Vol. 07, No. 02. – P. 1-19.
15. Harun, M. J. Language Learning through Social Media Platforms among Gen Z: Analysis of Acceptance, Change, and Effectiveness / M. J. Harun, J. Bandar // International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences. – 2025. – Vol. 15, Iss. 10. – P. 1-12.
16. Matiienko, O. Some Peculiarities of Teaching English to Students of "Generation Z" / O. Matiienko // Sciences of Europe. – 2020. – № 59-2 (59).

УДК 81-119; ГРНТИ 16.21.21

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ФРЕЙМОВЫХ СТРУКТУР В ИНТЕРНЕТ-МЕМАХ (ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ)

Т.А. Рохлина
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
Российская Федерация, Рязань, t.rokhlina@rsu-rzn.ru

Аннотация. В статье рассматривается специфика интернет-мемов с позиций когнитивной лингвистики. Цель работы – обосновать репрезентированность фреймовых структур в интернет-меме. Опираясь на концепции фреймовой семантики Ч. Филлмора, социологический подход И. Гофмана, а также современные зарубежные исследования меметики и цифровой культуры (Л. Шифман, Б. Данцигер, Л. Ванделанотт), автор анализирует механизмы когнитивной компрессии, обосновывает применимость фреймового подхода к интерпретации мемов. Делается вывод о том, что в мемах информация репрезентируется в виде фреймов, и фреймовый подход открывает обоснованный и эффективный путь для комплексного анализа мемов.
Ключевые слова: интернет-мем, когнитивная лингвистика, фрейм, фреймовая семантика, когнитивная компрессия, полимодальность.

REPRESENTATION OF FRAME STRUCTURES IN INTERNET MEMES (A REVIEW OF INTERNATIONAL RESEARCH)

T.A. Rokhlina
Ryazan State University named for S.A. Yesenin,
Russia, Ryazan, t.rokhlina@rsu-rzn.ru

The summary. The article examines the specific features of internet memes in terms of cognitive linguistics. The aim of the study is to substantiate the representation of frame structures within internet memes. Drawing on C. Fillmore’s frame semantics, E. Goffman’s sociological approach, and contemporary international research on memetics and digital culture (L. Shifman, B. Dancygier, L. Vandelanotte), the author analyzes the mechanisms of cognitive compression and justifies the applicability of the frame approach to the interpretation of memes. It is concluded that information in memes is represented in the form of frames, and the frame approach offers a valid and effective method for the comprehensive analysis of memes.
Keywords: internet meme, cognitive linguistics, frame, frame semantics, cognitive compression, multimodality.

Интернет-мемы представляют собой полимодальные произведения, основными характеристиками которых являются знаковый характер и обращение к прецедентным ситуациям [5]. Отмечается, что знаковый характер мема делает его универсальным средством передачи

информации. Мем, с одной стороны, ссылается на конкретную ситуацию, имеющую место в действительности (или в воображаемой действительности), с другой стороны, происходит отчуждение от участников ситуации, переход к их ролям и к моделям их взаимодействия [5]. Мем репрезентирует знания о ситуациях в схематическом виде, где реплицирующаяся его часть предлагает некий шаблон интепретации для каждой новой реализации мема.

В данной статье предлагается обосновать репрезентированность фреймовых структур в интернет-меме, основываясь на результатах зарубежных исследований в области теории фреймов и теории мемов.

В современной когнитивной лингвистике под термином «фрейм» понимается: «1) единица знаний, организованная вокруг некоторого концепта и содержащая данные о существенном, типичном и возможном для этого концепта в рамках определенной культуры (Т.А. ван Дейк, Р. Богранд и В. Дресслер); 2) структура данных для представления стереотипной ситуации (М. Минский); 3) тип когнитивной модели, репрезентирующей знания и мнения, связанные с конкретными, часто повторяющимися ситуациями (Ф. Унгерер, Х.-Й. Шмид); 4) структура знания, объединяющая многочисленные области, ассоциируемые с данной лингвистической формой (Дж. Тейлор)» [1]. Исходя из данных определений, можно заключить, что фрейм является моделью повторяющегося опыта или типичной ситуации, хранящейся в сознании человека и позволяющей интерпретировать аналогичные, похожие или смежные ситуации.

Лингвист Ч. Филлмор впервые ввел и объяснил понятие «фреймовой семантики», которая стала логическим продолжением его падежной грамматики. В одноименной работе (1982) он пишет, что невозможно понять ряд слов, не зная подробностей о той ситуации, которая репрезентирована данным словом. Слово, согласно, Ч. Филлмору, «пробуждает» определенный фрейм, позволяющий присвоить слову то или иное значение [7].

Фреймовый подход реализуется не только при интерпретации слов, но и при интерпретации текстов, что предполагает узнавание фрейма, который вызывается в сознании составными частями данного текста. Фреймовый подход позволяет не только видеть ситуацию «здесь и сейчас», но и погружаться в историю. В качестве одного из примеров Ч. Филлмор приводит описание человека, находящегося *“on land”* (на суше), что, в свою очередь, предполагает предшествующую тому сцену морского путешествия, замечая, что использовать именно данное выражение уместно, если период *“on land”* рассматривается как период прерывания другого периода – морского путешествия [7]. То есть можно сказать, что материальный языковой знак обладает значением, в котором имеются «крючки» или, в терминологии фреймового подхода, слоты, активизирующие целостную динамическую ситуацию, приводящую к реализации одного конкретного значения данного языкового знака. Таким образом, мы имеем дело с компрессией знания, когда целые ситуации «сворачиваются» до единичных знаков или ярлыков.

Говоря о ситуациях, заложенных во фреймах, имеются в виду типичные и наиболее вероятные – так называемые прототипические ситуации. Упорядочение, категоризацию и интерпретацию множества ситуаций реальной жизни при помощи фреймов объясняет американский социолог И. Гофман (1974). Он определяет фрейм как схему интерпретации «культурных и смысловых значений, способ расшифровки ситуации» [2]. Для того, чтобы справляться с потоком хаотичной информации, с которой мы сталкиваемся в реальности, мы обращаемся к таким схемам интерпретации для осмысления происходящего и категоризации событий. Таким образом, фрейм в работе И. Гофмана выступает как инструмент категоризации знания.

Одной из важнейших идей И. Гофмана является, на наш взгляд, идея о «переключении», которое меняет перспективу восприятия первичного фрейма (или исходной ситуации). В качестве примеров исследователь приводит преобразование романа в кинофильм, пьесу

или мюзикл, перевод текста с французского языка на английский, восприятие человеком деятельности в игровом ключе и др. [2].

Прототипические ситуации являются также одним из важнейших понятий в когнитивной лингвистике. Согласно Ч. Филлмору, такие ситуации или «прототипические сцены составляют багаж знаний человека о мире. Усваивая значение, сначала как бы приклеивают ярлыки к целым сценам, после чего – к частям знакомых уже сцен, а затем оперируют: а) репертуаром ярлыков для схематических или абстрактных сцен и б) ярлыками для сущностей или действий, воспринимаемых независимо от тех сцен, в которых они впервые встретились» [4].

Очевидно, что фреймовый подход предлагает обоснованный путь для интерпретации интернет-мемов, в которых: а) репрезентированы прецедентные ситуации, б) ситуации репрезентированы в сжатом виде, в) каждый значимый компонент является своеобразным ярлыком для воссоздания в сознании исходной прецедентной ситуации.

Использование фреймового подхода к анализу мемов возможно также ввиду того, что само понятие мема эволюционирует. Британский биолог Р. Докинз, рассматривая мем с естественно-научных позиций, понимал под ним единицу культурной информации, способную к репликации и мутации, подобно генам [3]. Позднее мем как явление перенесся в область лингвистики и медикакоммуникации, где исследователи отмечают его сложную структуру. Так, например, Л. Шифман в работе «Мемы в цифровой культуре» (“Memes in Digital Culture, 2014) рассматривает мем как группу элементов: «мем – это а) группа цифровых элементов с общими характеристиками содержания (content), формы (form) и/или точки зрения/установок (stance), которые б) были созданы с осознанием друг друга и в) распространяются, имитируют друг друга и/или трансформируются многими пользователями через интернет» [8]. Таким образом исследователь критикует подход к определению мема, представленный в работе С. Блэкмор «Машина мемов» (“The Meme Machine”, 1999), в которой автор считает меметической информацию в любой форме, будь то карты, книги, музыка или рецепты, что соотносится с пониманием мема Р. Докинзом [8], и оба критикуемых подхода (Р. Докинза и С. Блэкмор) рассматривают мем как единичный элемент.

Согласно Л. Шифман, мем представляет собой сложную структуру, в которой сочетаются три измерения: содержание (content), форма (form) и точка зрения/установка автора (stance), и «пересобирая» мем, пользователи могут имитировать не только форму и содержание, но и точку зрения, либо выбрать другую дискурсивную ориентацию [8]. Данная мысль перекликается с идеей И. Гофмана о «переключении», в котором исходная ситуация (первичный фрейм) воспринимается с другой точки зрения. Таким образом, работы И. Гофмана и Л. Шифман подсказывают идею о том, что мем предлагает некий «каркас» или схему интерпретации для каждой новой его реализации.

Однако, несмотря на обозначенную сложность структуры мема, чем проще сообщение, тем более склонным к репликации оно будет. Поэтому одним из условий распространяемости мема является компрессия, в которой сложная ситуация, репрезентированная в меме, сжимается до простого фрейма [8].

Безусловно, современный интернет-мем, являясь полимодальным произведением, представляет собой результат когнитивной компрессии. Зачастую возникая на базе конкретной определенной ситуации, мем перестает обозначать непосредственно данную ситуацию, а превращается в набор ключевых компонентов или ярлыков для дальнейшего оперирования ими в иных, схожих или смежных ситуациях. Эти ярлыки обладают потенциалом к последующему метафорическому использованию, и, следовательно, являются исходными точками для разных путей эволюции мема.

Одной из наиболее ярких работ, в которой описывается репрезентация фреймов в мемах, является статья Б. Данцигер и Л. Ванделанотт «Интернет-мемы как мультимодальные конструкции» (“Internet memes as multimodal constructions”, 2017). Исследователи утвержда-

ют, что мемы имеют прототипические структуры: с ключевыми примерами, которые являются более характерными и узнаваемыми, и более периферическими примерами, отклоняющимися от прототипа [6]. В качестве такого периферического примера приводится вариант *“said no NOUN ever”* мема *“said no one ever”* [6].

В статье четко описан фреймовый характер мема. Согласно Б. Данцигер и Л. Ванделанотт, мем предлагает визуальные пазы (слоты) для заполнения ролей [6]: реплицирующаяся часть мема вызывает в сознании воспринимающего фрейм, заполненный конкретной информацией, то есть метонимически вызывает в сознании оригинальную сцену, но функционирует как «меметическая приставка» (memetic prefix) к вербальному описанию, соответствующему модели действия, предлагаемой в визуальном компоненте.

Фрейм мема становится инструментом категоризации [6]: под одну «типовую» ситуацию попадают различные примеры. В процессе репликации и эволюции отдельные фрагменты мема могут отделяться от реплицирующегося компонента и употребляться отдельно, вызывая в сознании коммуникантов первоначальный контекст его использования, и зачастую достаточно одного ярлыка, чтобы вызвать в сознании целый фрейм [6].

Таким образом, на основании изученных работ зарубежных исследователей, таких, как Ч. Филлмор, И. Гофман, Р. Докинз, Л. Шифман, Б. Данцигер, Л. Ванделанотт, можно сделать вывод о том, что в интернет-меме репрезентируются фреймовые структуры. Это объясняется сущностью мема, заключающейся в постоянном обращении к прототипическим ситуациям, компресии знания, оперированием ярлыками.

Библиографический список

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014. 236 с.

2. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. М.: Институт социологии РАН, 2003. 752 с.

3. Докинз Р. Эгоистичный ген. М.: АСТ, 2013. 512 с.

4. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Лузина Л.Г., Панкрац Ю.Г. Краткий словарь когнитивных терминов; под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М.: Институт языкознания РАН, 1996. 197 с.

5. Рохлина Т.А. Прецедентность и знаковый характер мема // Когнитивные исследования языка. 2022. Вып. 4(51). С. 781 – 785.

6. Dancygier B., Vandelanotte L. Internet memes as multimodal constructions // Cognitive Linguistics. Vol. 28 (3). 2017. Pp. 565 – 598.

7. Fillmore Ch. Frame semantics // Linguistics in the Morning Calm: Selected Papers from SICOL-1981. Seoul: Hanshin Pub. Co. 1982. Pp. 111 – 137.

8. Schifman L. Memes in Digital Culture. Cambridge, MA: MIT Press, 2014. 200 p.

УДК 82-1/-9; ГРНТИ 17.82.31

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕКТИВНОГО ЖАНРА

П.С. Романова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
Российская Федерация, Рязань, Romanov4.PS@yandex.ru

Аннотация. В работе рассматриваются ключевые теоретические аспекты детективного жанра и его структурные особенности. Особое внимание уделяется анализу стилистических средств, используемых для создания атмосферы тайны, интеллектуального напряжения и вовлечения читателя в процесс расследования, и функций, которые они могут выполнять.

Ключевые слова: детективный жанр, стилистические средства, фабула, загадка, логическое расследование, читательское восприятие.

THEORETICAL FOUNDATIONS AND STYLISTIC FEATURES OF THE DETECTIVE GENRE

P.S. Romanova
Ryazan State University named for S.A. Yesenin,
Russia, Ryazan, Romanov4.PS@yandex.ru

The summary. The paper examines the key theoretical aspects of the detective genre and its structural features. Special attention is paid to the analysis of stylistic devices used to create an atmosphere of mystery, intellectual tension, and reader involvement in the investigation process, as well as the functions they may perform.
Keywords: detective genre, stylistic devices, plot, mystery, logical investigation, reader's perception.

Детектив как литературный жанр обладает уникальной способностью сочетать интеллектуальный вызов с увлекательным повествованием. Его популярность объясняется вовлечением читателя в процесс разгадывания тайны наравне с героем-сыщиком. Цель данной статьи – систематизировать теоретические основы жанра и проанализировать комплекс стилистических средств, обеспечивающих его узнаваемость и эффективность.

Детектив (от лат. *detectio* – «раскрытие») – это жанр, описывающий процесс расследования загадочного происшествия с целью раскрытия его обстоятельств. Центральным элементом сюжета является интеллектуальное противостояние между детективом и преступником, где побеждает более проницательный ум [9].

Истоки современного детектива восходят к XIX веку: повесть Эдгара Аллана По «Убийства на улице Морг» (1841) с героем Огюстом Дюпеном заложила основы жанра, позднее развитые Артуром Конан Дойлем в образах Шерлока Холмса.

Классическая фабула детектива включает:

- знакомство с героями и обстановкой;
- совершение загадочного преступления;
- сбор улик и опрос свидетелей;
- ход расследования;
- развязка и раскрытие тайны [2].

Исследователи выделяют несколько поджанров:

- классический детектив – логическая загадка, минимум психологизма;
- полицейский детектив – профессиональное расследование;
- психологический детектив – акцент на мотивах и внутреннем мире персонажей;
- триллер, нуар, шпионский детектив – динамика, опасность, атмосфера) [3].

Важнейшими чертами детективного жанра являются:

- наличие загадки, требующей логического решения;
- интеллектуальное соревнование между детективом и читателем;
- «честная игра» – предоставление читателю всех ключевых улик;
- акцент на мыслительном процессе героя (анализ, дедукция, интуиция) [8].

Исходя из вышеизложенного, детектив – это жанр, сочетающий строгую логику, напряжённость и глубокое читательское вовлечение, развивающий аналитическое мышление.

В детективной литературе используются различные стилистические приемы и средства выразительности. Они служат для создания атмосферы тайны, поддержания интриги и передачи тонкостей расследования. Их можно разделить на несколько групп.

К числу основных выразительных средств относятся:

- метафора и сравнение – создают образность, уподобляя одни явления другим;
- эпитет – усиливает выразительность и эмоциональную окраску описаний;
- гипербола – намеренное преувеличение для драматизации;
- оксюморон – сочетание противоположностей, создающее парадоксальность;
- аллюзия – отсылка к известным фактам или произведениям, углубляющая контекст;

• перифраз – выражение одного понятия с помощью нескольких других;
• ирония и игра слов – вносят элементы скрытой насмешки или двусмысленности, часто выполняя роль подсказок [4; 5; 7].

Эти средства выполняют ряд важных функций:
• когнитивная – помощь в структурировании сложной информации;
• эстетическая – усиление художественной выразительности текста;
• коммуникативная – обеспечение эмоционального отклика читателя;
• прагматическая – направленность на убеждение и воздействие;
• конспирирующая – создание многозначности, сокрытие прямого смысла;
• экспрессивная – выражение отношения автора или героев [4].

Для детектива характерна специализированная лексика (криминалистическая, медицинская, юридическая), придающая тексту достоверность и профессиональный колорит. Синтаксис часто сочетает короткие, динамичные предложения (для передачи напряжения) и сложные конструкции (для описания логических умозаключений) [6]. Часто авторы используют определенные приемы удержания внимания, к которым ним относятся:
• ложные следы и намёки;
• контраст между «своим» и «чужим» пространством;
• акцент на внутреннем монологе и диалогах, раскрывающих психологию персонажей [1].

Таким образом, стилистика детектива представляет собой целостную систему, работающую на создание интеллектуальной загадки и поддержание читательского интереса, где стилистические приемы служат инструментом для интеллектуального диалога с читателем.

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Детектив – это жанр, основанный на интеллектуальном противостоянии и логическом раскрытии тайны. Существуют определенные поджанры детектива – классический, психологический, полицейский, триллер.

2. Стилистические средства (метафора, эпитет, аллюзия, оксюморон, игра слов и др.) выполняют в детективе разные функции: от создания атмосферы и передачи эмоций до структурирования нарратива и скрытия ключей. Их умелое использование формирует уникальный стиль жанра, сочетающий логическую строгость с художественной выразительностью.

Изучение стилистического потенциала детектива открывает перспективы для дальнейшего анализа конкретных текстов и механизмов воздействия жанра на читательское восприятие.

Работа выполнена под научным руководством кандидата филологических наук, доцента, зав. кафедрой английского языка и методики его преподавания РГУ имени С.А. Есенина Т.А. Рохлиной (e-mail: t_rokhlina@mail.ru)

Библиографический список

1. Варлакова, Е. А. Текстотипологические характеристики англоязычного детектива XX века : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Варлакова Екатерина Александровна. – Санкт-Петербург, 2012. – 194 с. – Текст : электронный. – URL: https://www.dissercat.com/content/tekstotipologicheskie-kharakteristiki-angloyazychnogo-detektiva-khkh-veka (дата обращения: 05.06.2025).
2. Ветрова, Е. Ю. Детектив как жанр художественной литературы / Е. Ю. Ветрова, А. С. Селиванова, Н. П. Котельникова. – Текст : электронный // Юный ученый. – 2024. – № 5 (79). – С. 3-5. – URL: https://moluch.ru/young/archive/79/4399/ (дата обращения: 01.06.2025).
3. Детективная литература / Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению [Текст: электронный] URL: https://rus-literaturologiya.slovaronline.com/148-детективная%20литература (дата обращения: 12.06.2025)

4. Косарева, Е. С. Выразительные средства в детективном дискурсе / Е. С. Косарева. – Текст: электронный // Гуманитарные и социальные науки. – 2023. Т. 97. № 2. – С. 55-61. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vyrazitelnye-sredstva-v-detektivnom-diskurse/viewer (дата обращения 04.06.2025)

5. Медведева, М. С. Выразительные средства в произведениях А. Кристи и их перевод / М. С. Медведева. – Текст: электронный // Гуманитарные и социальные науки. – 2023. Т. 98 № 3. – С. 96-103. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vyrazitelnye-sredstva-v-proizvedeniyah-a-kristi-i-ih-perevod/viewer (дата обращения: 18.12.2025)

6. Филистова, Н. Ю. Структура и семантика детективного нарратива (на материале текстов английских и русских рассказов) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Филистова Наталья Юрьевна; науч. рук. К. А. Андреева; Тобольский государственный педагогический институт имени Д.И. Менделеева. – Тюмень, 2007. – 30 с. – Текст: электронный. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/197457403.pdf (дата обращения: 05.06.2025)

7. Фролова С.А., Чунахова Л.В. Прием игры слов в англоязычных произведениях детективного жанра. / С. А. Фролова. Текст: электронный // Молодой исследователь Дона. – 2025. Т. 10 № 2. – С. 112-114. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/priem-igry-slov-v-angloyazychnyh-proizvedeniyah-detektivnogo-zhanra/viewer (дата обращения: 19.12.2025)

8. Niyazova G. The development of literary thought and the detective genre [Text] // American Journal Of Philological Sciences. – The Oskar Publishing services, 2025. Vol. 05. № 3. – P. 116-118.

9. Salemi M. The Detective Novel: Origins and Evolution [Text] // Journal for Educators, Teachers and Trainers. 2024. Vol. 15. № 5. – P. 147-156.

УДК 821.111; ГРНТИ 16.41.21

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ХАРАКТЕРОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

К.С. Донскова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
Российская Федерация, Рязань, donskova.2003@inbox.ru

Аннотация. В работе анализируются стилистические приёмы, с помощью которых создаётся характер литературного персонажа. Рассмотрено понятие «художественный образ», его основные функции и эволюция теоретических подходов к классификации стилистических средств. Выделены три ключевых аспекта: категория художественного образа в современной лингвистике; развитие классификаций стилистических приёмов (в частности, И.Р. Гальперина, Ю.М. Скребнева и Дж. Лича); нарративные механизмы раскрытия характера. Подробно рассмотрены способы репрезентации характера через нарративные стратегии – повторение, накопление, трансформация – и их связь с категорией художественного хронотопа. Два остальных аспекта – общая теория образа и систематизация стилистических средств – представлены в обобщённом виде с опорой на работы отечественных и зарубежных исследователей. Также дана сравнительная характеристика различных теоретических подходов к анализу языковой выразительности.

Ключевые слова: художественный образ, стилистические приёмы, характер персонажа, хронотоп, трансформация, нарративные приёмы.

STYLISTIC DEVICES FOR CHARACTER CREATION IN LITERARY TEXT

K.S. Donskova

Ryazan State University named for S.A. Yesenin,
Russia, Ryazan, donskova.2003@inbox.ru

The summary. This paper analyzes the stylistic devices used to create a literary character. The concept of a «literary image» is examined, along with its main functions and the evolution of theoretical approaches to the classification of stylistic means. Three key aspects are highlighted: the category of the literary image in modern linguistics; the development of classifications of stylistic devices (particularly those of I.R. Galperin, Y.M. Skrebnev, and G. Leech); and the narrative mechanisms of character revelation. Particular attention is paid to the methods of representing character through narrative strategies – repetition, accretion, and transformation – and their connection with the category of the literary chronotope. The other two aspects – the general theory of the image and the systematization of stylistic means – are represented in a generalized form, drawing on the work of Russian and foreign researches. A comparative analysis of various theoretical approaches

to the study of linguistic expressiveness is also provided.
Keywords: literary image, stylistic devices, chronotope, transformation, narrative techniques.

Изучение стилистических приёмов, которые помогают создать характер литературного персонажа, занимает центральное место в литературоведении. Именно через язык автор реализует свой замысел, делает персонажей психологически убедительными, а сам текст – эстетически ярким и воздействующим на читателя. В данном теоретическом исследовании систематизируются основные подходы к подобному анализу. Сначала разбираем, что такое художественный образ и зачем он нужен с эстетической точки зрения. Затем переходим к тому, как развивались представления о стилистических средствах и принципах их классификации. Особое внимание уделяется тому, как характер становится ядром образа и раскрывается через нарративные приёмы, а также как он связан с художественным хронотопом. Данное исследование опирается на работы как отечественных, так и на зарубежных учёных, а именно Е.Б. Борисовой, И.Р. Гальперина, М. Баала, Д. Лича и других. Всё это создаёт прочную основу для дальнейшего анализа лингвостилистических стратегий портретирования персонажа на примере конкретного произведения.

Художественный образ – это ключевая категория эстетики и литературоведения. Он не просто повторяет реальность, а активно её переосмысливает, добавляя оттенки. В литературе именно образ становится главным способом выразить авторский замысел. Но, несмотря на такую важность, чёткого определения у этого термина нет. Его границы размыты, часто пересекаются с другими понятиями, например «словесный», «языковой», «речевой» образ. Всё это только подчёркивает, насколько это сложное и многогранное понятие [1].

В научных спорах о том, где проходят границы понятия «образ», мнения расходятся. Л.И. Тимофеев видит образ очень широко: не только человек, его характер, но и всё окружающее – предметы, быт, социальная среда. В.П. Мещеряков, напротив, сосредотачивается в основном на персонажах, на их художественных составляющих. Современный прагмалингвистический подход, который предлагает Е.В. Манжелеевская, идёт дальше. Она рассматривает образ как инструмент, с помощью которого автор общается с читателем. Образ здесь не просто данность – он действует: управляет вниманием, вызывает эмоции, формирует восприятие, моделирует фигуру идеального (или наоборот, неидеального) адресата. Всё это одновременно раскрывает авторское видение мира [2].

Художественный образ выполняет сразу несколько ключевых функций:

1. Эстетическая: придаёт произведению художественную ценность и делает его выразительным.

2. Познавательная или гносеологическая: через неё образ помогает осмыслить и передать знания о человеке, обществе и мире в целом.

3. Эмоционально-воздействующая: она не просто трогает читателя – она заставляет переживать, реагировать, вовлекает на личном уровне [2].

Проблема классификации стилистических средств уходит корнями в античную риторику. Уже тогда люди разделяли их на две большие группы: тропы, которые переосмысливают значение слова (вроде метафоры или метонимии), и фигуры речи – особые синтаксические приёмы (например инверсия или анафора). Древнегреческие и римские авторы назвали тропы «отклонением от буквального смысла», а фигуры – «нарушением стандартной синтаксической структуры» [3]. В Средние века фигурам речи придавали чисто декоративную роль, не особо задумываясь о систематизации. Позже, в эпоху Возрождения, люди пытались привести их в порядок, но чаще ограничивались простым алфавитным списком приёмов, не вдаваясь в теорию [3].

В отечественной лингвистике И.Р. Гальперин предложил уровневую классификацию: он разделил стилистические средства на фонетические, лексические и синтаксические. Кроме того, он выделил выразительные средства как потенциал языковой системы и стилистиче-

ские приёмы как их воплощение в тексте. Эта структура придала анализу методологическую чёткость, но осталась статичной – она не раскрывала, как именно язык влияет на читателя.

Ю.М. Скребнев пошёл дальше: он разграничил парадигматическую стилистику, связанную с выбором элементов из языка, и синтагматическую, которая изучает их сочетание в речи. Благодаря этому подходу стало возможным рассматривать стилистические явления как процессы, постоянно находящиеся в движении [3].

Зарубежные исследователи, и в первую очередь Дж. Лич, переключили внимание с формальных признаков на функциональные последствия девиации – сознательного нарушения языковых норм. Дж. Лич выделил два типа отклонений: парадигматические (лексические, семантические) и синтагматические (грамматические, фонологические).

Он показал, что именно разрыв с ожиданиями читателя создаёт эстетический эффект [4]. Такой взгляд объединяет стилистику с когнитивными процессами, выразительность рождается не столько из техники приёма, сколько из того, так он способен создавать новые смыслы.

Современные исследования подчёркивают, что лингвистические классификации формируются не по строго формальным критериям, а с опорой на синтетический подход, объединяющий различные аспекты языка. Так, уровневая модель И.Р. Гальперина играет ключевую роль в систематизации языкового материала, позволяя структурировать языковые явления по уровням и облегчая их анализ. Теория девиации Дж. Лича, в свою очередь, выходит за рамки структурного анализа и раскрывает глубинные психологические механизмы языкового воздействия, объясняя, каким образом отклонения от нормы становятся инструментами выразительности и влияют на восприятие текста. [4]. Парадигматико-синтагматическая модель Ю.М. Скребнева объединяет статику и динамику языка, показывая, как элементы системы взаимодействуют в рамках речевой деятельности, и тем самым создаёт целостное представление о функционировании языковых единиц. Все эти теоретические модели дополняются ещё одним существенным компонентом – когнитивной активностью, которая становится центральной в современных исследованиях. Когнитивный подход акцентирует внимание на том, как стилистические средства инициируют у читателя определённые интерпретационные стратегии, направляют его внимание, способствуют формированию смыслов и эмоциональных реакций. Благодаря этому, становится возможным проникать в механизмы восприятия и интерпретации языковых явлений [3].

Если говорить о характере героя, то это не просто набор качеств – это живая, движущая сила всего повествования. В нём сливаются замысел автора, развитие сюжета и эстетика текста. Через характер частная судьба персонажа становится символом, способным говорить о социальных, философских или экзистенциальных вопросах своего времени [5]. Такой эффект достигается благодаря нарративным приёмам и тесной связи с художественным хронотопом.

Современная нарратология, опираясь на подход Мике Баала, выделяет четыре главных способа раскрытия характера: повторение, накопление, взаимодействие с другими персонажами и трансформация [6]. Повторение выделяет доминирующие черты героя – например, его навязчивые поступки или типичные фразы. Эти детали оседают в памяти читателя, формируя узнаваемый образ.

Накопление строится иначе. Здесь автор постепенно добавляет биографические детали, психологические нюансы. Сначала кажется, что они разбросаны хаотично, но в итоге складываются в цельный, сложный портрет [6]. В качестве примера можно рассмотреть Джо Марч – персонажа романа Л.М. Олкотт «Маленькие женщины». Её поступки раскрывают характер через серию эпизодов, где импульсивность переплетается с самоотверженностью.

Ещё один механизм – трансформация. Герой меняется: теряет иллюзии, набирается опыта, становится мудрее. Благодаря этому, он становится живым и динамичным. [6].

В литературе характер героя – это не просто часть образа, а его основа. Он возникает через целую систему стилистических и нарративных приёмов. В. Вишневецкая отмечает: автор использует лексико-семантические средства – метафоры, эпитеты, сравнения – и разные синтаксические конструкции – повторы, параллелизмы и обособления. Всё это позволяет сделать образ живее, почти осязаемее [7].

Характер по-настоящему раскрывается в рамках художественного хронотопа. А.Н. Семёнов пишет: персонаж живёт во «второй реальности», где время и пространство работают на раскрытие его внутреннего мира. Время там не движется по прямой – оно становится «временем сознания» героя, растягивается, замирает и может даже уйти вспять, отражая его переживании. Пространство является полноценной средой, влияющей на чувства и поступки персонажа. Взаимодействие времени и пространства и создаёт хронотоп – то самое условие, в котором характер становится целостным, глубоким и живым [5].

Таким образом, характер в художественном тексте – это не просто набор черт, а движущая сила образа, его сердцевина. Он рождается на стыке стилистических средств (лексики, семантики и синтаксиса) и нарративных стратегий (повторение, накопление, взаимодействие, трансформация). Всё это работает вместе, чтобы придать герою глубину и убедительность. Ключевую роль играет хронотоп – особое единство времени и пространства. Здесь субъективное время и насыщенное пространство помогают раскрыть внутренний мир персонажа, сделать его реальным и многогранным.

Работа выполнена под научным руководством кандидата филологических наук, доцента, зав. кафедрой английского языка и методики его преподавания РГУ имени С.А. Есенина Т.А. Рохлиной (e-mail: t_rokhlina@mail.ru)

Библиографический список

1. Борисова, Е.Б. О содержании понятий ‘художественный образ’ и ‘образность’ в литературоведении и лингвистике /Е.Б. Борисова // Вестник Челябинского государственного университета. Сер. Филология. Искусствоведение. – 2009. – № 35 (173). Вып. 37. – С. 20–26.

2. Манжелеевская, Е. В. Прагмалингвистическая стратегия стимулирования автором читательской заинтересованности и ее речевые сигналы (на материале русскоязычных и англоязычных художественных текстов) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 12(66): в 4-х ч. Ч. 2. – С. 133-138.

3. Балаева, А. Б. Систематизация стилистических приёмов в отечественном и зарубежном языкознании / А. Б. Балаева, С. Я. Карасова – 2021. – Т. 13, № 11. – С. 8–10.

4. Ахкямова Г. И. Основные классификации стилистических приемов в теории и стилистике языка / Г. И. Ахкямова, Д. Р. Фатхулова // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2021. – №2 (59). – С. 95-98.

5. Семёнов, А. Н. Художественное пространство и художественное время / А. Н. Семёнов // Филологический вестник Сургутского государственного педагогического университета: Научный журнал. – № 1. – 2020. – С. 103–120.

6. Deepika T., Bhuvaneswari R. Understanding the Suicidality of Working Women in Santeshivara Lingannaiah Bhyrappa’s Brink // Space and Culture, India. – 2020. – Vol. 12. – № 1. – Pp. 25–41.

7. Vishnevetskaya, V. Stylistic Devices of Creating a Portrait of the Character Artistic Image (Based on the Work of Thomas Mayne Reid) / V. Vishnevetskaya // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. – 2020. – Vol. 447. – Pp. 377-380.

УДК 82-31; ГРНТИ 17.07.00

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РОМАН В ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА

Е.С. Шестакова
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
Российская Федерация, Рязань, ledy.kate@yandex.ru

Аннотация. В работе рассматривается психологический роман как ключевой жанр литературы XX века. Приводятся его основные особенности, жанровые разновидности и принципы раскрытия внутреннего мира персонажей. Рассмотрены четыре наиболее распространённых поджанра психологического романа: психологический триллер, психологическая драма, психологические ужасы и психологическая научная фантастика. Более подробно рассмотрены ключевые факторы популярности жанра в XX веке, включая психологическое удовольствие читателя, реализм и взаимосвязанность событий, сложное развитие персонажей, элемент неизвестности и тайны. Остальные аспекты – особенности жанра в разных странах.
Ключевые слова: психологический роман, психологический триллер, психологическая драма, психологические ужасы, развитие персонажа, литература XX века.

THE PSYCHOLOGICAL NOVEL IN THE LITERATURE OF THE XX CENTURY

E.S. Shestakova
Ryazan State University named for S.A. Yesenin,
Russia, Ryazan, ledy.kate@yandex.ru

The summary. The paper considers the psychological novel as a key genre of literature of the XX century. Its main features, genre varieties and principles of revealing the inner world of the characters are given. The four most widespread subgenres of the psychological novel are considered: psychological thriller, psychological drama, psychological horror and psychological science fiction. The key factors of the genre's popularity in the 20th century are considered in more detail, including the psychological pleasure of the reader, realism and the interconnectedness of events, the complex development of personalities, the element of suspense and mystery. The other aspects are features of the genre in different countries.
Keywords: psychological novel, psychological thriller, psychological drama, psychological horror, character development, literature of the XX century.

Психологический роман – это особый жанр, для которого первостепенно внутреннее состояние персонажей (духовное, эмоциональное, ментальное), а не сюжетно-ориентированное действие. Этот жанр известен своим глубоким исследованием человеческой психологии, часто раскрывающим сложные мотивы и внутренние конфликты, которые движут повествованием [4].

Психологический роман имеет несколько важных особенностей, которые отличают его от других жанров.

Во-первых, большое внимание уделяется внутреннему миру персонажа. Это значит, что читатель глубоко погружается в мысли, чувства и мотивы главного героя, а также в его развитие. В таких романах часто исследуются причины поступков персонажей, что помогает создать сюжет и контекст произведения.

Во-вторых, психологические романы сосредотачиваются на мотивах действий персонажей. В отличие от других жанров, где важны внешние события, психологические романы исследуют патологическое мышление, что позволяет глубже понять сложные отношения и размывает границы между добром и злом, поскольку персонажи сталкиваются как с внутренними, так и с внешними угрозами.

В XX веке литература сильно изменилась под влиянием психологических теорий. Идеи З. Фрейда, К. Юнга и А. Адлера стали важными для понимания современных книг. Критики начали анализировать литературу, обращая внимание на её скрытые значения. Модернистские писатели, такие как Дж. Джойс, Д.Г. Лоуренс, и В. Вульф сосредоточились на мыслях и чувствах своих персонажей, а не на внешних событиях. Они использовали новые

способы рассказа, например, «поток сознания», что изменило традиционные представления о сюжете и истории [3].

Жанр психологического романа делится на несколько *поджанров*, каждый из которых делает акцент на разные аспекты психической жизни героев.

1. Психологический триллер.

Читатель погружается в глубины внутреннего мира персонажей. Их переживания и психическое состояние становятся центральной темой, а не просто фоновой обстановкой. Тайны раскрываются не только через действия, но и через их осознания, что делает сюжет еще более увлекательным. Атмосфера напряженная и тревожная, создаёт ощущение параноии и неопределенности.

2. Психологическая драма.

Читатель исследует нравственное и эмоциональное развитие персонажей на фоне социальных конфликтов. Сюжет раскрывается через внутренние изменения героев, их эмоциональные переживания и размышления о жизни.

3. Психологические ужасы.

Читатель погружается в глубины человеческой души, исследуя не столько внешние угрозы, сколько внутренние переживания героев. Ужас здесь не в монстрах или зловещих событиях, а в страхе потерять разум, в столкновении с неразрешенными конфликтами. Сюжет часто разворачивается через искаженное восприятие главного героя, который может видеть мир не таким, какой он есть на самом деле.

4. Психологическая научная фантастика.

Читатель окунается в мир, где технологии, такие как виртуальная реальность, становятся не просто фоном, а важной частью внутреннего мира героев. Вопросы о памяти и свободе выбора становятся центральными темами, заставляя персонажей переосмысливать, кто они на самом деле [2].

Таким образом, данный жанр не только углубляет понимание человеческой психологии, но и служит важной частью современной литературы и массовой культуры, предлагая читателям возможность сопереживания.

Психологический роман часто использует экспериментальные приемы, такие как «поток сознания», чтобы показать неупорядоченный и сиюминутный процесс мышления, делая границы между прошлым, настоящим и внутренним миром персонажа размытыми. Также важна «пространственная ориентация разума», которая отвечает за врождённую привычку осмыслять внутренний, невидимый мир чувств, идей и воспоминаний через знакомые образы внешнего, физического мира. В целом, художественный психологизм объединяет сюжет и композицию произведения, раскрывая эмоции и переживания персонажей, что придаёт глубину и целостность произведению [1].

Выделяют несколько ключевых *причин* популярности психологического романа:

1. Психологическое удовольствие.

К примеру, в романе Дж. Стейнбека «К востоку от Эдема», опубликованный в 1952 году, исследуются переживания и внутренние конфликты героев, что позволяет читателям сопереживать им и понимать их эмоции. Читатели могут сопоставить внутренние конфликты персонажей с собственным опытом, что приводит к ощущению катарсиса (эмоциональной разрядки) и пониманию.

2. Реализм и взаимосвязанность.

Данный жанр реалистично изображает душевные проблемы и внутренние конфликты, делая персонажей узнаваемыми и близкими. Например, в серии романов «Гарри Поттер» (1997–2007), автор Дж. К. Роулинг показала, что персонажи проходят через реальные психологические испытания, такие как страх, предательство и потеря, что делает их близкими и понятными читателям. Это помогает читателям идентифицировать себя с героями и их переживаниями.

3. Сложное развитие персонажей.

Примером этому будет служить роман Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи», написанный автором в 1951 году, где внутренний мир Холдена Колфилда наполнен сомнениями и поисками себя, что делает его одним из самых запоминающихся персонажей в литературе.

4. Неизвестность и тайна.

Психологические триллеры создают напряжение через страх и внутренние конфликты, исследуя темные стороны человеческой природы. Это увлекает читателей и поддерживает интерес. К примеру, роман «Шум и ярость», опубликованный в 1929 году У. Фолкнером, наполнен психологическими тайнами и внутренними конфликтами. Распад семьи Компсонов исследуется через различные точки зрения, что создает атмосферу напряжения и загадки.

5. Отражение общества.

Психологические романы показывают изменения в культуре и обществе, особенно в такие важные периоды, как конец 1940-х и 1960-х годов. Эти книги помогают понять социальные ожидания и ценности людей. К примеру, психологический роман «Тысяча девятьсот восемьдесят четвёртый», написанный Дж. Оруэллом в 1949 году, исследует тему антиутопии, контроль над личностью в контексте послевоенного общества.

Психологические романы, как и говорилось ранее, исследуют внутренние сознания персонажей, а также их мотивы и сложности поведения, что способствует их значительной популярности в разных странах.

Россия: Ф. М. Достоевский и Л. Н. Толстой стали знаменитыми благодаря своим глубоким исследованиям человеческой психики. Например, в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» (1866) главный герой, Раскольников, сталкивается с внутренними конфликтами, моральными вопросами и поиском искупления. Это произведение оказало значительное влияние на современную литературу, включая экзистенциализм и модернизм.

Франция: именно здесь писатели начали обращать внимание на внутренний мир героев, а не только на внешние факторы. Особенно заметным данное направление стало в XX веке. Одним из ярчайших представителей этого жанра стал М. Пруст. В произведении «В поисках утраченного времени» (1913–1927) автор глубоко исследует такие темы, как память и время. М. Пруст стал одним из первых, кто использовал термин «поток сознания», который позволяет читателю погрузиться в мысли и чувства персонажей.

Германия: в Германии в XX веке также наблюдается интерес к внутреннему миру человека, что связано с так называемым «нервным веком» и экзистенциальными кризисами. Т. Манн в своем романе «Волшебная гора» (1924) создает образ санатория для больных туберкулезом как символ довоенной Европы. Главный герой погружается в глубокий самоанализ. Он переосмысливает основы своего существования.

Китай: на китайскую литературу сильно повлиял психоанализ, что видно в работах таких авторов, как Лу Синь и Чжан Айлин. Лу Синь использует внутренние монологи и глубокий психологический анализ, что помогает ему создавать сложные романы. Например, в романе «Упавшие цветы» (1881–1936) Лу Синь рассказывает о любви и страданиях двух главных героев – Нюань и Чжэнь. Их отношения находятся под давлением общества и традиционных норм. Нюань и Чжэнь испытывают глубокие чувства друг к другу, но их любовь сталкивается с трудностями, которые вызваны внешними обстоятельствами и внутренними конфликтами. Главные темы романа – это эмоциональные переживания героев, их борьба с собственными страхами и сомнениями, а также с жестокими реалиями жизни. Чжан Айлин также акцентирует внимание на подсознании своих персонажей, что открыло новые горизонты для женской литературы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что психологический роман способен глубоко отражать внутренний мир персонажей, их эмоциональные и психические состояния. Эти произведения позволяют читателю погрузиться в сложные лабиринты эмоций и пережи-

ваний героев. Каждый персонаж не только борется с собственными проблемами, но и отражает более широкие социальные вопросы, которые актуальны в обществе.

Работа выполнена под научным руководством кандидата филологических наук, доцента, зав. кафедрой английского языка и методики его преподавания РГУ имени С.А. Есенина Т.А. Рохлиной (e-mail: t_rokhlina@mail.ru)

Библиографический список

1. Есин, А.Б. Принципы и приёмы анализа литературного произведения / А.Б. Есин. – М.: Флинта : Наука, 2002 – 163 с. – ISBN 5-89349-049-5. – Текст : непосредственный.

2. Жлуктенко, Н. Ю. Английский психологический роман XX века / Н. Ю. Жлуктенко. – Киев : Учебное пособие : 2006. – 157 с. – ISBN 978-5-1100-0374-5– Текст : непосредственный.

3. Мелетинский, Е. М. Начало психологического романа / Е.М. Мелетинский – М.: Издательство РГГУ : 2002. – 36 с.

4. Фёдоров, А.А. Модификация психологического романа и современная английская проза / А.А. Фёдоров. – Уфа : Наука, 2012. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/modifikatsii-psihologicheskogo-romana-i-sovremennaya-angliyskaya-proza-dzh-barns-i-makyuen/viewer – Текст : электронный (дата обращения: 18.11.2025).

УДК-374.1; ГРНТИ-14.27

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА

С.А. Шиварев

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина,
Россия, Рязань, sshivarev@inbox.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования духовно-нравственной культуры будущих педагогов в условиях внеучебной деятельности вуза. Авторы обосновывают необходимость разграничения понятий «духовность» и «нравственность» применительно к педагогической профессии, раскрывают сущность духовно-нравственного портрета современного учителя. Особое внимание уделяется специфике внеучебной деятельности как пространства свободного ценностного самоопределения. На основе теоретического анализа выявлены ключевые характеристики внеучебной работы (добровольность, субъект-субъектные отношения, отсутствие жесткой регламентации), позволяющие рассматривать ее как эффективный инструмент воспитания личности будущего педагога.

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие, будущие педагоги, внеучебная деятельность, профессиональная подготовка, ценностные ориентации, воспитательная среда вуза.

FORMATION OF THE SPIRITUAL AND MORAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AT THE UNIVERSITY

S.A. Shivarev

Ryazan State University named for S. A. Yesenin,
Russia, Ryazan, sshivarev@inbox.ru

Abstract. The article examines the problem of forming the spiritual and moral culture of future teachers in the context of extracurricular activities at the university. The authors substantiate the need to distinguish between the concepts of "spirituality" and "morality" in relation to the teaching profession, and reveal the essence of the spiritual and moral portrait of a modern teacher. Special attention is paid to the specifics of extracurricular activities as a space for free value self-determination. Based on theoretical analysis, the key characteristics of extracurricular work (voluntariness, subject-subject relations, absence of strict regulation) have been identified, allowing it to be considered an effective tool for educating the personality of a future teacher.

Keywords: spiritual and moral development, future teachers, extracurricular activities, professional training, value orientations, educational environment of the university."

Введение. Современное образование, как мы наблюдаем, переживает период глубинной трансформации. В фокусе внимания исследователей и практиков все чаще оказываются не только предметные знания и компетенции, но и сама личность участников образовательного процесса. В эпоху глобализации, цифровизации и культурного многообразия общество сталкивается с беспрецедентным кризисом ценностей. Прежние нравственные ориентиры размываются, а новые зачастую носят прагматичный, потребительский характер. В этой ситуации, как мы полагаем, возрастает запрос на «человека культуры» и «человека нравственного» – личность, способную к эмпатии, диалогу, ответственному выбору и сохранению духовного наследия. Ответ на данный общественный запрос ложится прежде всего на плечи учителя и системы образования в целом. Однако здесь вскрывается фундаментальное противоречие. Высшая педагогическая школа сегодня делает акцент на компетенциях и соответствии стандартам: приоритетом становится предметная подготовка, методики и современные технологии – то есть «технологическая» сторона дела. Мы же утверждаем, что профессия педагога стоит особняком: ее специфика в том, что главным рабочим инструментом здесь выступает сама личность специалиста. Нельзя ограничиваться трансляцией методических знаний; необходимо целенаправленно формировать у будущего учителя те глубинные качества, которые впоследствии сделают его нравственным ориентиром для детей. Такие категории, как эмпатия, рефлексия, ответственность за другого, справедливость и милосердие, не поддаются простой балльной оценке, однако именно они, на наш взгляд, являются фундаментом настоящего педагогического успеха. Именно учитель сегодня оказывается главным действующим лицом, способным ответить на вызовы времени. Тем тревожнее наблюдать разрыв: современная модель педобразования увлечена «натаскиванием» в области технологий и методик, забывая, что личность педагога – это не просто носитель знаний, а главный инструмент труда. Мы исходим из того, что транслировать методики легче, чем растить личность. Однако только развитые личностные качества – рефлексия, эмпатия, чувство ответственности за другого, милосердие – превращают учителя в подлинного авторитета для учеников. И хотя эти категории сложно формализовать и оценить в зачетных единицах, именно они, по нашему глубокому убеждению, лежат в основе эффективной педагогики будущих педагогических кадров.

Исторически и культурно учитель всегда выполнял миссию, выходящую далеко за рамки простой трансляции знаний. Он был и остается транслятором культурных норм и ценностей, «образцом» для подражания, особенно для детей младшего возраста. Дети неосознанно копируют не только манеру речи учителя, но и его систему отношений к миру, другим людям, самому себе. Следовательно, духовно-нравственный облик педагога, как мы считаем, – это не его частное дело, а важнейший фактор воспитания подрастающего поколения, фактор национальной безопасности. Если сам учитель внутренне опустошен, циничен или безразличен, он не сможет воспитать человека нравственного, как бы блестяще ни владел педагогическими технологиями.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы теоретически обосновать необходимость целенаправленного духовно-нравственного развития студентов педагогических направлений подготовки и определить педагогические условия реализации этого процесса во внеучебной деятельности.

Задачи:

1) проанализировать теоретические основы духовно-нравственного развития педагога и потенциал внеучебной деятельности.

2) выявить и охарактеризовать ключевые отличия внеучебной деятельности от учебной. необходимые для этого педагогические условия.

Данная работа представляет собой попытку осмыслить пути преодоления разрыва между профессиональной подготовкой и личностным воспитанием будущего учителя, пред-

ложив конкретный инструментарий для организации внеучебной деятельности как пространства становления его духовно-нравственной культуры.

Методы исследования. *Теоретическими методами выступили:* анализ, систематизация и обобщение научных публикаций по проблеме духовно-нравственного развития студентов педагогических направлений подготовки во внеучебной деятельности. В качестве *эмпирических методов* были использованы: педагогическое наблюдение и анализ результатов деятельности студентов.

Обзор литературы. Проблема формирования духовно-нравственной культуры будущих педагогов находится на стыке нескольких научных направлений: философии образования, педагогической аксиологии, психологии личности и теории воспитания. Анализ актуальных научных публикаций позволяет выделить несколько ключевых векторов изучения данной проблематики.

Вопрос о роли учителя как носителя ценностей остается центральным в трудах ведущих ученых. Так, в одной из своих работ Н. Д. Никандров [7] поднимает фундаментальную проблему формирования мировоззрения подрастающего поколения. Автор подчеркивает, что в условиях идеологического вакуума роль педагога как транслятора смыслов возрастает многократно, а воспитание не может быть деидеологизировано – оно всегда опирается на определенную систему ценностей. Развивая эту мысль, Е. И. Артамонова [2] акцентирует внимание на том, что эффективность воспитания напрямую зависит от духовного богатства самой личности учителя. Педагог, по мнению автора, выступает не просто источником информации, а «носителем образа», что требует от него постоянной внутренней работы и самосовершенствования. В другой работе этого же автора Е. И. Артамоновой [1] вводится важный контекст цифровой трансформации. Доказывается, что цифровизация, при всех ее преимуществах, создает риски дегуманизации общения, и именно развитая духовная культура педагога становится барьером, позволяющим сохранить личностно ориентированный характер образования.

Ценностный (аксиологический) подход к подготовке учителя представлен в ряде исследований. В монографии и статье Л. П. Костиковой [5; 6] последовательно проводится идея гуманизации образования. Автор рассматривает формирование ценностных ориентиров как неотъемлемую часть профессионального становления, показывая, что предметное содержание может и должно работать на воспитание личности. Эту линию продолжает коллективное исследование О. В. Тесленко и Е. И. Артамоновой [11], где подчеркивается, что подготовка будущего преподавателя не может быть сведена к набору компетенций; необходимо формирование аксиосферы личности, где профессиональные знания обретают личностный смысл. В другой работе А. Р. Камалеевой, А. В. Фахрутдиновой и И. Г. Кондратьевой [4] авторы обращаются к когнитивной парадигме, доказывая, что подлинное образование возможно лишь в диалоге, где ценности не транслируются в готовом виде, а рождаются в совместном поиске смыслов. Это напрямую перекликается с идеей внеучебной деятельности как пространства свободного диалога.

Вопрос о том, каким видят современного педагога сами студенты, поднимается в исследовании Н. В. Мартишиной [8]. Результаты опроса магистрантов показывают существенный разрыв между ожиданиями и реальностью, а также фиксируют запрос на личность наставника, способную к эмпатии и пониманию. Эти данные служат важной эмпирической базой, подтверждающей актуальность нашего исследования. Другое исследование О. А. Сучковой и Л. А. Байковой [10] вводит важное понятие педагогического сопровождения. Авторы показывают, что профессиональное становление требует не только обучения, но и поддержки, помощи в преодолении кризисов, что особенно значимо в контексте внеучебной работы (роль куратора как сопровождающего).

Проблема непрерывности профессионально-личностного развития раскрыта в работе Е. В. Воеводы и О. И. Воленко [3]. Хотя статья посвящена дополнительному образованию

преподавателей, она важна для нас в методологическом плане: авторы доказывают, что личностное развитие специалиста не завершается в вузе, а требует постоянной подпитки, в том числе через неформальные практики. Коллектив авторов под руководством И. В. Арябкиной [9] предлагает рассматривать подготовку педагога через призму мультипарадигмального подхода. Это означает признание множественности путей развития и важность учета различных контекстов – культурного, социального, цифрового. Проблема подготовки к работе в цифровой среде поднимается и в статье В. А. Фулина, Д. С. Ивановой и Л. П. Костиковой [12]. Исследователи анализируют ключевые направления подготовки педагогов, среди которых выделяется не только технологическая грамотность, но и способность сохранять гуманистические приоритеты в цифровой среде.

Таким образом, данное исследование призвано восполнить обозначенный пробел, рассмотрев особенности формирования духовно-нравственной культуры будущих педагогов в условиях внеучебной деятельности вуза.

Духовность и нравственность

Исследуя проблему формирования духовно-нравственной культуры педагога, мы сталкиваемся с необходимостью терминологической четкости. В обыденном сознании, а зачастую и в педагогической практике, понятия «духовность» и «нравственность» используются как синонимы. Однако для выстраивания эффективного процесса воспитательной работы мы считаем необходимым их концептуальное разграничение, особенно в контексте профессиональной деятельности учителя.

Под духовностью в философско-педагогическом понимании мы трактуем высший уровень развития личности, определяющий ее ценностно-смысловую сферу. Это внутренняя устремленность человека к Истине, Добру и Красоте, способность подниматься над утилитарными, прагматичными потребностями. Духовность связана с такими категориями, как совесть, смысл жизни, вера, внутренняя свобода и ответственность за свой выбор перед высшими ценностями. Мы рассматриваем духовность как вертикальное измерение личности, ее связь с абсолютными смыслами.

Нравственность, в свою очередь, представляет собой горизонтальное, социальное измерение личности. Под ней мы понимаем совокупность принципов и норм поведения людей по отношению к обществу и другим людям. Нравственность регулирует повседневное взаимодействие, опираясь на принятые в данной культуре нормы, правила этикета, моральные кодексы. Используя метафору, мы можем сказать: если духовность – это «внутренний компас», то нравственность – это «карта социальных взаимодействий», которая показывает, как следует поступать в конкретной ситуации, чтобы не нарушить общественный договор.

В контексте педагогической профессии это разграничение приобретает особую значимость. Мы исходим из того, что учитель может быть нравственным человеком, то есть соблюдать все социальные нормы и предписания, но при этом не обладать духовной глубиной – не гореть идеей, не любить детей внутренне, выполняя свою работу формально. Подлинный педагог, отвечающий вызовам времени, должен соединять в себе оба начала. В рамках нашего исследования мы рассматриваем нравственность педагога как внешнее проявление его внутренней духовности.

Специфика внеучебной деятельности в педагогическом вузе

Обращаясь к анализу внеучебной деятельности, мы определяем внеучебную (воспитательную) работу в педагогическом вузе как целенаправленный педагогический процесс организации жизнедеятельности студентов во внеаудиторное время, осуществляемый на основе свободного выбора и при активном участии самих студентов. Целью данной деятельности мы считаем создание условий для личностного становления будущего педагога, развития его ценностно-смысловой сферы, творческих способностей и социальной активности.

В отличие от учебной деятельности, регламентированной учебными планами и расписанием, внеучебная работа, как мы полагаем, обладает рядом специфических характеристик, которые делают ее уникальным инструментом воспитания. К ключевым отличиям внеучебной деятельности от учебного процесса мы относим: добровольность, отсутствие жесткой регламентации и формальной оценки, субъект-субъектные отношения, ориентация на интересы и потребности студентов. Это делает воспитательный процесс живым и откликающимся на реальные проблемы молодежи.

На основе проведенного анализа мы приходим к выводу, что внеучебная деятельность в педагогическом вузе представляет собой не второстепенное дополнение к учебе, а равноправное и необходимое пространство для «выращивания» духовно-нравственной культуры будущего учителя. В рамках нашего исследования мы рассматриваем внеучебную деятельность как ключевую среду, где в условиях свободы, диалога и совместного творчества происходит трансформация абстрактных этических категорий в личностные убеждения и профессиональные принципы будущего педагога.

Заключение

Проведенное теоретическое исследование позволяет сформулировать ряд выводов, имеющих значение для понимания процесса формирования духовно-нравственной культуры будущих педагогов в условиях внеучебной деятельности вуза.

Во-первых, в ходе анализа научной литературы мы уточнили сущность ключевых понятий. Духовность нами рассматривается как вертикальное измерение личности, определяющее ее связь с высшими ценностями (совесть, смысл жизни, внутренняя свобода). Нравственность, в свою очередь, представляет собой горизонтальное, социальное измерение, регулирующее повседневное взаимодействие людей на основе принятых в обществе норм. Для педагогической профессии это разграничение принципиально важно: учитель может соблюдать все социальные нормы, но при этом не обладать духовной глубиной. Подлинный педагог, как мы полагаем, должен соединять в себе оба начала, где нравственность выступает внешним проявлением внутренней духовности. На основе данного понимания мы выделили ключевые черты духовно-нравственного портрета современного педагога: эмпатия, толерантность, ответственность, любовь к детям, стремление к самосовершенствованию.

Во-вторых, мы определили специфику внеучебной деятельности как особого пространства личностного становления будущего учителя. В отличие от учебного процесса, ориентированного преимущественно на формирование профессиональных компетенций, внеучебная работа обладает уникальными характеристиками: добровольностью участия, отсутствием жесткой регламентации и формальной оценки, субъект-субъектными отношениями между наставником и студентами, ориентацией на реальные интересы и потребности молодежи. Именно эти особенности, как мы выяснили, создают условия для свободного ценностного самоопределения, «проживания» нравственных ситуаций и трансформации абстрактных этических категорий в личностные убеждения будущего педагога.

В-третьих, на основе анализа научной литературы мы выявили, что, несмотря на признание исследователями (Е. И. Артамонова, Н. Д. Никандров, Л. П. Костикова) значимости духовно-нравственной культуры педагога, проблема использования потенциала внеучебной деятельности для ее формирования остается недостаточно разработанной. Большинство авторов рассматривают вопросы диалога, сопровождения, ценностного взаимодействия в общем ключе, не акцентируя специфику именно внеучебной работы как уникальной среды воспитания. Кроме того, современные исследования (И. В. Арябкина, В. А. Фулин) указывают на необходимость учета новых реалий – цифровизации и мультикультурности, что требует обновления традиционных форм внеучебной деятельности.

Таким образом, цель, поставленная в начале исследования, достигнута: нами теоретически обоснована необходимость целенаправленного духовно-нравственного развития студентов педагогических направлений подготовки и выявлены ключевые педагогические условия реализации этого процесса во внеучебной деятельности. К таким условиям мы относим: опору на добровольность и субъектную активность студентов, организацию диалогового взаимодействия, создание ситуаций нравственного выбора и рефлексии, включение будущих педагогов в социально значимую и творческую деятельность.

Именно системе образования, и в первую очередь учителю как ключевому субъекту педагогического процесса, отводится роль в преодолении обозначенных социальных вызовов. Вместе с тем проведенный анализ позволяет констатировать наличие существенного противоречия. Современная парадигма высшего педагогического образования, базирующаяся на компетентностном подходе и ориентации на стандарты, преимущественно фокусируется на формировании профессиональных знаний, умений и навыков: предметной компетентности, методической грамотности, владении педагогическими технологиями. Данный вектор представляет собой когнитивно-операциональную, или технологическую, составляющую подготовки. Однако, с нашей точки зрения, педагогическая профессия обладает принципиальной спецификой, заключающейся в том, что основным инструментом профессиональной деятельности выступает сама личность специалиста. В этой связи представляется обоснованным тезис о том, что трансляции методического инструментария недостаточно; приоритетное значение приобретает воспитание у будущего педагога совокупности личностных качеств, обеспечивающих ему статус нравственного авторитета для обучающихся.

Эмпатия, чувство ответственности за другого, справедливость, милосердие, рефлексивная культура – данные категории трудно поддаются формализованной оценке в рамках кредитно-модульной системы, однако, как мы полагаем, именно они детерминируют успешность педагогической деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выделенные характеристики и условия могут быть использованы кураторами академических групп, организаторами воспитательной работы в педагогических вузах и колледжах при проектировании программ духовно-нравственного воспитания студентов.

Перспективу дальнейшего исследования мы видим в разработке и экспериментальной апробации конкретной целостной модели формирования духовно-нравственной культуры будущих педагогов во внеучебной деятельности, а также в создании валидного диагностического инструментария для оценки уровня ее сформированности.

Работа выполнена под научным руководством доктора педагогических наук, профессора Л. П. Костиковой (e-mail: kost@post.rzn.ru).

Библиографический список

1. Артамонова, Е. И. Развитие духовной культуры педагога в условиях цифрового образования / Е. И. Артамонова // Язык и актуальные проблемы образования : Научные труды Международной научно-практической конференции, посвященной 30-летию Международной академии наук педагогического образования. В 2-х частях, Москва, 21–22 февраля 2025 года. – Ярославль: Международная академия наук педагогического образования, 2025. – С. 3-6. – EDN QEEAFO.

2. Артамонова, Е. И. Роль педагога в духовно-нравственном воспитании личности / Е. И. Артамонова // Развитие воспитания в условиях цифровой трансформации образования : Материалы Международной конференции, Москва, 26 января 2022 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2022. – С. 14-20. – EDN FLBCIU.

3. Воевода, Е. В. Профессионально-личностное развитие преподавателя средствами дополнительного профессионального образования / Е. В. Воевода, О. И. Воленко // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6(103). – С. 342-345. – DOI 10.24412/1991-5497-2023-6103-342-345. – EDN HVTWYI.

4. Камалеева, А. Р. Ценностно-смысловые приоритеты субъект-субъектного взаимодействия в высшей школе в ракурсе когнитивной парадигмы / А. Р. Камалеева, А. В. Фахрутдинова, И. Г. Кондратьева // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 478. – С. 162-171. – DOI 10.17223/15617793/478/20. – EDN IMCYNM.

5. Костикова, Л. П. Профессиональная подготовка педагога в свете гуманизации образования / Л. П. Костикова. – Рязань : Индивидуальный предприниматель Коняхин Александр Викторович, 2017. – 134 с. – EDN YEFRSH.

6. Костикова, Л. П. Формирование ценностных ориентиров у студентов вуза средствами иностранного языка / Л. П. Костикова // Психолого-педагогический поиск. – 2013. – № 3(27). – С. 27-35. – EDN RDRGAV.

7. Никандров, Н. Д. Идеологическое воспитание в России: вчера, сегодня, завтра / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 2024. – Т. 88, № 8. – С. 54-64. – EDN JOMWGW.

8. Мартишина, Н. В. К вопросу о личности современного педагога: результаты опроса студентов магистратур педагогического профиля / Н. В. Мартишина // Образование и педагогические кадры в современном мире : Сборник материалов национальной научно-практической конференции, Рязань, 07 ноября 2024 года. – Санкт-Петербург: Наукоемкие технологии, 2025. – С. 172-176. – EDN XOIDVL.

9. Повышение квалификации педагогов на современном этапе развития образования: мультипарадигмальный подход / И. В. Арябкина, О. А. Калимуллина, И. Н. Тимошина, А. В. Фахрутдинова // Поволжский педагогический поиск. – 2024. – № 4(50). – С. 47-54. – EDN GNACIX.

10. Сучкова, О. А. Теория и практика педагогического сопровождения профессионального становления будущих педагогов в вузе / О. А. Сучкова, Л. А. Байкова // Психолого-педагогический поиск. – 2021. – № 4(60). – С. 45-57. – DOI 10.37724/RSU.2021.60.4.004. – EDN XEQBPG.

11. Тесленко, О. В. Аксиологическая основа профессионально-педагогической подготовки будущего преподавателя вуза / О. В. Тесленко, Е. И. Артамонова // Педагогическое образование: вызовы XXI века : материалы XV Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося ученого - педагога, академика В.А. Сластёнина, Тамбов, 26–27 сентября 2024 года. – Москва: Международная академия наук педагогического образования, 2024. – С. 431-438. – EDN BNUHLC.

12. Фулин, В. А. Ключевые направления подготовки будущих педагогов в контексте цифровой трансформации образования / В. А. Фулин, Д. С. Иванова, Л. П. Костикова // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2025. – № 8. – С. 244-257. – DOI 10.24412/2304-120X-2025-11162. – EDN SQHKDE.

УДК 378.147 ; ГРНТИ 14:35

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В.В. Абрамова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Российская Федерация, Рязань, valeriaabramova31@gmail.com

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования коммуникативной компетенции будущих педагогов в условиях современного педагогического образования. Проанализированы теоретические подходы к определению сущности коммуникативной компетенции в отечественных и зарубежных исследованиях. Представлена авторская трактовка понятия «коммуникативная компетенция будущего педагога» как интегративного личностно-профессионально качества. На основе анализа научной литературы систематизированы и описаны пять структурных компонентов коммуникативной компетенции: когнитивный, операционально-деятельностный, мотивационно-ценностный, рефлексивный и личностный. Обоснована научная новизна включения критерия, связанного с конструированием коммуникативных заданий как показателя профессиональной готовности педагога. Обощена система критериев, показателей и уровней сформированности коммуникативной компетенции будущих педагогов.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, будущий педагог, профессиональная подготовка, структура компетенции, критерии сформированности, дискурс-анализ, педагогическое общение.

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF COMMUNICATIVE COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING

V.V. Abramova
Ryazan State University named after S.A. Yesenin,
Russian Federation, Ryazan, valeriaabramova31@gmail.com

Abstract: This article examines the development of communicative competence in future teachers in the context of modern pedagogical education. It analyzes theoretical approaches to defining the essence of communicative competence in domestic and international research. The author presents the concept of "communicative competence of future teachers" as an integrative personal and professional quality. Based on an analysis of scientific literature, five structural components of communicative competence are systematized and described: cognitive, operational-activity, motivational-value, reflective, and personal. The scientific novelty of including the criterion for constructing communicative tasks as an indicator of teacher professional readiness is substantiated. A system of criteria, indicators, and levels of development of communicative competence in future teachers is summarized.
Keywords: communicative competence, future teacher, professional training, competence structure, development criteria, discourse analysis, pedagogical communication.

Введение. Проблема формирования коммуникативной компетенции педагога является одной из центральных в современной системе педагогического образования и приобретает особую значимость в условиях трансформации образовательной парадигмы. Эффективность профессиональной деятельности учителя детерминирована не только глубиной предметных знаний, но и в значительной степени развитостью коммуникативных способностей, которые определяют успешность взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса. В эпоху тотальной медиатизации и информационной насыщенности педагог выступает не просто транслятором знаний, но и навигатором в информационном пространстве, формирующим у обучающихся критическое мышление, медиаграмотность и способность к рефлексивному анализу различных дискурсивных практик [1, с. 34].

Цель статьи – определить сущностные характеристики коммуникативной компетенции будущего педагога и предложить структурную модель данного профессионально значимого качества.

Задачи:

1) проанализировать теоретические подходы к определению коммуникативной компетенции в отечественных и зарубежных исследованиях;

2) определить компонентный состав коммуникативной компетенции будущего педагога;

3) разработать систему критериев, показателей и уровней сформированности коммуникативной компетенции будущих педагогов.

Методы исследования. В процессе работы над статьей был использован комплекс теоретических методов: анализ и обобщение психолого-педагогической и лингвистической литературы по проблеме исследования, систематизация и структурирование теоретических данных, сравнительно-сопоставительный анализ существующих подходов к определению коммуникативной компетенции, моделирование структуры исследуемого феномена.

Теоретические подходы к определению коммуникативной компетенции

Теоретическое осмысление феномена коммуникативной компетенции берет свое начало в лингвистических исследованиях середины XX века. Введение термина «компетенция» в научный оборот связано с именем Н. Хомского, который в 1965 году в работе «Аспекта теории синтаксиса» разграничил понятия «компетенция» (знание языка как абстрактной системы) и «употребление» (реальное использование языка в конкретных ситуациях) [18]. Хотя первоначально данная дихотомия была применена исключительно к лингвистическому мате-

риалу, она заложила методологические основы для последующего расширения концепции компетенции на различные виды человеческой деятельности.

Парадигмальный сдвиг в понимании коммуникативной компетенции произошел благодаря фундаментальным работам канадских исследователей М. Канале и М. Свэйн (1980), которые предложили многокомпонентную модель коммуникативной компетенции, охватывавшую четыре взаимосвязанных области: грамматическую компетенцию (владение языковым кодом на всех уровнях), социолингвистическую компетенцию (способность использовать языковые средства в соответствии с социальным контекстом), дискурсивную компетенцию (умение конструировать и интерпретировать связные тексты различных жанров) и стратегическую компетенцию (владение компенсаторными стратегиями при дефиците языковых средств) [17]. Данная модель, несмотря на ее изначальную ориентацию на проблематику изучения второго языка, послужила концептуальным фундаментом для развития теории коммуникативной компетенции в различных научных дисциплинах.

В отечественной научной традиции разработка теории коммуникативной компетенции осуществлялась в контексте психолингвистики, педагогической психологии и дидактики. Фундаментальный вклад в понимание природы коммуникативной компетенции внесла И. А. Зимняя, которая рассматривает ее как «сложное интегративное образование, включающее способность к осуществлению речевой деятельности в соответствии с целями, условиями и сферами общения» [7, с. 121]. Исследователь подчеркивает, что коммуникативная компетенция не ограничивается знанием языковой системы, а предполагает владение комплексом коммуникативных умений, обеспечивающих участие в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах [7].

А.А. Леонтьев, развивая психолингвистический подход к исследованию коммуникации, определял коммуникативную компетенцию как «способность индивида ориентироваться в разнообразных ситуациях общения, опираясь на когнитивный опыт и сенсорную информацию» [9, с. 27]. Принципиально важным является положение ученого о том, что коммуникативная компетенция представляет собой не просто владение языковыми средствами, а включает более широкий спектр способностей: умение прогнозировать речевое поведение, развитые навыки социальной перцепции, владение стратегиями эффективной интеракции, способность к коммуникативной рефлексии.

Транспонирование концепта коммуникативной компетенции в область профессиональной педагогический деятельности обусловливает необходимость учета специфики педагогического общения и профессиональных функций педагога. Л.А. Петровская концептуализирует коммуникативную компетентность педагога как «систематизированную совокупность внутренних ресурсов личности, актуализируемых для конструирования эффективных коммуникативных действий в определенном спектре ситуаций профессионального взаимодействия» [12, с. 45]. В.А. Сластенин и И.Ф. Исаев интерпретируют коммуникативную компетентность как «профессионально значимое интегративное качество личности педагога, синтезирующее развитые коммуникативные способности, сформированность социально-перцептивных и рефлексивных умений, а также технологическую оснащенность в области педагогического общения» [13, с. 378].

Критический анализ научной литературы и учет специфики профессионально-педагогической деятельности позволяет нам сформулировать авторское определение исследуемого феномена: коммуникативная компетенция будущего педагога – это интегративное личностно-профессиональное качество, которое представляет собой динамическую систему взаимосвязанных компонентов (когнитивного, операционно-деятельностного, мотивационно-ценностного, рефлексивного, личностного), включающую совокупность теоретических знаний о природе, функциях и механизмах коммуникации, практических умений осуществления эффективного взаимодействия с субъектами образовательного процесса, навыков критического анализа различных типов дискурса (включая политический), способность к реф-

лексии собственного коммуникативного поведения и развитые личностные качества, детерминирующие успешность педагогической деятельности в условиях медиатизированного информационного общества.

Структура коммуникативной компетенции будущего педагога

Структурно-компонентный анализ коммуникативной компетенции будущего педагога обнаруживает ее полиморфность и системную организацию [11]. Опираясь на междисциплинарный синтез исследований в области педагогики, психологии, лингвистики и теории коммуникации, в научной литературе выделяются следующие структурные компоненты коммуникативной компетенции будущего педагога. В частности, Г.И. Богин [4] описывает когнитивные и операциональные аспекты коммуникативной компетенции; Ю.Н. Емельянов [5] акцентирует внимание на личностных характеристиках; Ю.М. Жуков [6] рассматривает рефлексивную составляющую; А.А. Леонтьев [10] подчеркивает мотивационно-ценностный аспект. Обобщение данных подходов позволяет выделить пять структурных компонентов:

Когнитивный компонент аккумулирует систематизированные научные знания о феноменологии, функциональной направленности и инструментарии коммуникативной деятельности. Данный компонент включает: глубокое знание норм литературного языка и функциональных стилей речи; владение теоретическими основами дискурс-анализа и критической лингвистики; понимание психологических механизмов восприятия, переработки и интерпретации информации; знание закономерностей речевого воздействия и манипулятивных технологий; осведомленность о специфике профессионально-педагогической коммуникации и ее отличиях от других типов профессионального общения; владение концептуальным аппаратом теории коммуникации.

Операционально-деятельностный компонент репрезентирует практико-ориентированный инструментарий компетенции и представлен интегрированным комплексом коммуникативных умений и навыков: умение логически структурировать и вербализировать мысли в устной и письменной форме с учетом коммуникативной ситуации; навыки активного и эмпатийного слушания; способность конструировать аргументированную позицию и вести конструктивную дискуссию; владение вербальными и невербальными средствами коммуникации, осознанное использование паравербальных компонентов речи; умение осуществлять анализ различных типов дискурса (политического, медийного, научного, художественного) с применением методов критической лингвистики; способность идентифицировать и нейтрализовывать манипулятивные стратегии в дискурсивных практиках; умение адаптировать коммуникативное поведение к социокультурным особенностям адресата; владение технологиями педагогического общения и коммуникативными техниками; навыки организации и модерирования диалога и полилога в образовательном пространстве; конфликтологическая компетентность и владение медиативными техниками; способность эффективно использовать цифровые коммуникативные технологии в профессиональной деятельности.

Мотивационно-ценностный компонент характеризует направленность личности и систему ценностных ориентаций в области профессиональной коммуникации. Содержание данного компонента включает: устойчивую внутреннюю мотивацию к осуществлению профессионального общения и стремление к коммуникативному совершенствованию; осознание и интериоризацию значимости коммуникативной компетенции как фундамента профессиональной успешности; ценностное отношение к родному языку как культурному достоянию и средству профессиональной самореализации; сформированность диалогической позиции и готовность к восприятию и учету альтернативных точек зрения; развитую профессиональную эмпатию и гуманистическую направленность коммуникации; уважение к личности собеседника и признание его коммуникативных прав [10].

Рефлексивный компонент обеспечивает метакогнитивный уровень коммуникативной компетенции и предполагает: способность к систематическому самоанализу и критической самооценке собственных коммуникативных действий; умение идентифицировать причинно-следственные связи между коммуникативными стратегиями и результатами взаимодействия; готовность к коррекции коммуникативного поведения на основе рефлексивного анализа; способность к антиципации коммуникативных ситуаций и прогнозированию эффективности применяемых стратегий; установку на непрерывное профессиональное развитие в области коммуникативной компетенции на основе рефлексивного опыта [6].

Личностный компонент интегрирует индивидуально-психологические характеристики, которые фасилитируют или ингибируют реализацию коммуникативной компетенции. К ним относятся: экстраверсия и коммуникабельность; эмоциональная устойчивость и стрессоустойчивость в коммуникативных ситуациях; эмпатия и способность к пониманию эмоционального состояния собеседника; ассертивность и способность отстаивать свою позицию без агрессии; гибкость мышления и способность адаптироваться к различным коммуникативным контекстам; креативность в выборе коммуникативных средств и стратегий; ответственность и этическая позиция в коммуникации; толерантность к неопределенности и способность к конструктивному взаимодействию в условиях коммуникативной неопределенности [5].

Критерии, показатели и уровни сформированности коммуникативной компетенции

Для диагностики уровня сформированности коммуникативной компетенции будущих педагогов разработана система критериев, показателей и индикаторов, которая позволяет осуществлять комплексную оценку каждого из выделенных компонентов:

Критерий сформированности когнитивного компонента включает следующие показатели: полнота и системность знаний о коммуникации и дискурс-анализе; владение понятийным аппаратом теории коммуникации; знание методов анализа различных типов дискурса. Индикаторами выступают: качество выполнения тестов и контрольных заданий по теории коммуникации; глубина теоретического обоснования в письменных работах; умение применять терминологию в профессиональном контексте [3].

Критерий сформированности операционально-деятельностного компонента через показатели: владение методами дискурс-анализа и критической лингвистики; коммуникативные умения в различных профессиональных ситуация; умение адаптировать коммуникативное поведение к контексту. Индикаторами служат: качество выполнения практических заданий по анализу дискурса; эффективность коммуникации в учебных ситуациях; адекватность выбора коммуникативных стратегий в профессиональном взаимодействии. Существенным дополнением к данному критерию, на наш взгляд, является показатель способности будущего педагога к конструированию и составлению коммуникативных заданий. В отличие от простого выполнения тестовых заданий, умение создавать профессионально ориентированные коммуникативные задания свидетельствует о более глубоком уровне овладения операционально-деятельностным компонентом и отражает специфику профессиональной позиции педагога, который не только сам участвует в коммуникации, но и организует коммуникативную деятельность обучающихся [14].

Критерий сформированности мотивационно-ценностного компонента включает показатели: устойчивость и интенсивность мотивации к развитию коммуникативной компетенции; ценностное отношение к профессиональной коммуникации; стремление к коммуникативному совершенствованию. Индикаторы: проявление инициативы в выполнении коммуникативных заданий; участие в дополнительных образовательных мероприятиях; качество рефлексивных высказываний о значимости коммуникации [2].

Критерий сформированности рефлексивного компонента оценивается через показатели: способность к анализу собственного коммуникативного поведения; умение идентифицировать причины коммуникативных успехов и неудач; готовность к коррекции коммуникативных стратегий на основе рефлексивного анализа. Индикаторы: качество рефлексивных эссе и отчетов; глубина самоанализа в портфолио; адекватность самооценки; конструктивность выводов из рефлексивного анализа [16].

Критерий сформированности личностного компонента включает показатели: проявление коммуникативно значимых личностных качеств; эмпатия и толерантность; эмоциональная устойчивость в коммуникации. Индикаторы: экспертные оценки личностных качеств; результаты психодиагностических методик; самооценка коммуникативных качеств [15].

На основе выделенных критериев и показателей, в соответствии с уровневым подходом к оценке компетенций, дифференцируются три уровня сформированности коммуникативной компетенции будущих педагогов: высокий (творческий), средний (репродуктивно-продуктивный) и низкий (адаптивный) [8].

Высокий (творческий) уровень характеризуется интегрированным и системным знанием теоретических основ коммуникации, дискурс-анализа и критической лингвистики; свободным и творческим владением методологией анализа различных типов дискурса с возможностью адаптации существующих методов к специфике конкретного материала; высокоразвитыми коммуникативными умениями, реализуемыми с учетом контекста и особенностей адресата; устойчивой внутренней мотивацией к профессиональному коммуникативному развитию; высокой способностью к рефлексии и саморегуляции коммуникативного поведения; проявлением инициативы в совершенствовании коммуникативной компетенции.

Средний (репродуктивно-продуктивный) уровень отличается достаточным, но фрагментарным знанием теоретических основ коммуникации и дискурс-анализа; владением базовыми методами анализа дискурса при ограниченной способности к их творческой адаптации и комбинированию; сформированностью основных коммуникативных умений при затруднениях в нестандартных коммуникативных ситуациях; ситуативной мотивацией к развитию коммуникативной компетенции, которая зависит от внешних стимулов; способностью к рефлексии, которая требует внешнего побуждения и структурирования; эпизодическими проявлениями инициативы в коммуникативном самосовершенствовании.

Низкий (адаптивный) уровень характеризуется фрагментарным и несистематизированными знаниями о коммуникации и дискурс-анализе; неспособностью самостоятельно применять методы анализа дискурса без детального алгоритма; недостаточно сформированными коммуникативными умениями и затруднениями в осуществлении базовых коммуникативных действий; низкой или внешней мотивацией к развитию коммуникативной компетенции; слабо развитой способностью к рефлексии коммуникативного поведения; отсутствием инициатив в коммуникативном самосовершенствовании.

Заключение

Проведенный теоретический анализ позволяет констатировать, что коммуникативная компетенция будущего педагога представляет собой сложное полиструктурное образование, интегрирующее когнитивный, операционально-деятельностный, мотивационно-ценностный, рефлексивный и личностный компоненты. Специфической особенностью коммуникативной компетенции педагога является ее обусловленность спецификой профессиональной деятельности и необходимость владения навыками критического анализа различных типов дискурса, включая политический. Таким образом, коммуникативная компетенция будущего педагога – это интегративное личностно-профессиональное качество, обеспечивающее

готовность к эффективному педагогическому общению на основе системы знаний, умений, ценностных ориентаций и рефлексивного опыта.

Научная новизна проведенного исследования заключается в обосновании необходимости включения критерия конструирования коммуникативных заданий в систему диагностики операционально-деятельностного компонента. В отличие от традиционного акцента на выполнение заданий, данный критерий отражает профессиональную специфику педагогической деятельности: учитель не только участвует в коммуникации, но и проектирует коммуникативную среду для обучающихся. Данное дополнение позволяет более полно оценить готовность будущего педагога к профессиональной деятельности.

Разработанная система критериев, показателей, индикаторов и уровней сформированности коммуникативной компетенции создает научно обоснованную базу для диагностики и целенаправленного формирования данного профессионально значимого качества у будущих педагогов в условиях высшего педагогического образования.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с экспериментальной апробацией разработанной системы критериев и проверкой эффективности диагностического инструментария на основе выделенных компонентов и уровней сформированности коммуникативной компетенции будущих педагогов.

Библиографический список

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
2. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация : сборник работ / Т. А. ван Дейк ; составление В. В. Петрова ; под редакцией В. И. Герасимова. – Москва : Прогресс, 1989. – 312 с.
3. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
4. Богин, Г. И. Современная лингводидактика : учебное пособие / Г. И. Богин. – Калинин : Калининский государственный университет, 1980. – 61 с.
5. Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : диссертация на соискание учёной степени доктора психологических наук : специальность 19.00.05 / Емельянов Юрий Николаевич. – Ленинград, 1991. – 403 с.
6. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении : спецпрактикум по социальной психологии / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – Москва : Издательство Московского университета, 1990. – 104 с.
7. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности : монография / И. А. Зимняя. – Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
8. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – 5-е изд. – Москва : ЛКИ, 2008. – 288 с.
9. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Знание, 1979. – 48 с.
10. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. – Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 448 с.
11. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур : монография / Е. И. Пассов. – Липецк : ЛГПУ ; РЦИО, 2000. – 204 с.
12. Петровская, Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – Москва : Издательство Московского университета, 1989. – 216 с.
13. Сластенин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под редакцией В. А. Сластенина. – 9-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 576 с.
14. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
15. Чудинов, А. П. Политическая лингвистика : учебное пособие / А. П. Чудинов. – 4-е изд. – Москва : Флинта ; Наука, 2012. – 256 с.
16. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса : монография / Е. И. Шейгал. – Москва : Гнозис, 2004. – 326 с.

17. Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1, № 1. – P. 1–47.
18. Chomsky, N. Aspects of the Theory of Syntax / N. Chomsky. – Cambridge : MIT Press, 1965. – 251 p.

УДК-374; ГРНТИ-14.25.07

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Д.С. Львов
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина,
Россия, Рязань, dima5712689@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается проектная деятельность как эффективное средство формирования коммуникативной компетенции обучающихся в условиях трансформации образования. Авторы анализируют структуру коммуникативной компетенции, выделяя ее ключевые компоненты, и прослеживают механизмы их развития на каждом этапе работы над проектом. Особое внимание уделяется принципам коммуникативно-ориентированного обучения и потенциалу социального проектирования в цифровой среде. Теоретический анализ подкреплен обзором современных исследований и практическими наблюдениями. Делается вывод о том, что проект создает естественную среду, где коммуникация становится необходимым условием решения значимой задачи, обеспечивая комплексное развитие всех компонентов компетенции.
Ключевые слова: проектная деятельность, коммуникативная компетенция, гибкие навыки, педагогическая технология, этапы проектной деятельности.

PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

D. S. Lvov
Ryazan State University named after S. A. Yesenin,
Russia, Ryazan, dima5712689@gmail.com

Abstract. The article examines project activity as an effective means of developing students' communicative competence in the context of educational transformation. The authors analyze the structure of communicative competence, identifying its key components, and trace the mechanisms of their development at each stage of project work. Special attention is paid to the principles of communicative language teaching and the potential of social engineering in the digital environment. The theoretical analysis is supported by a review of current research and practical observations. It is concluded that the project creates a natural environment where communication becomes a necessary condition for solving a meaningful task, ensuring the comprehensive development of all components of competence.
Keywords: project activity, communicative competence, soft skills, pedagogical technology, stages of project activity.

Введение. Мы наблюдаем глубинную трансформацию системы образования: традиционная «знаниевая» парадигма, ориентированная на накопление учеником суммы знаний, уступает место парадигме деятельностной. Данный вектор закреплен в обновленных Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). Сегодня недостаточно знать формулы и правила – важно уметь применять их в реальных жизненных ситуациях. На первый план выходит способность человека действовать, принимать решения и взаимодействовать с другими для достижения общего результата.

В этом контексте особое значение приобретает понятие «гибких навыков» (soft skills). В отличие от профессиональных знаний (hard skills), которые быстро устаревают, soft skills универсальны и востребованы в любой сфере. Согласно исследованиям рынка, в тройку важнейших навыков XXI века неизменно входят: решение сложных задач, критическое мышление и коммуникация.

Почему именно коммуникация ставится выше простого владения информацией? Мы живем в эпоху информационного изобилия: любые данные доступны в один клик. Конкурентное преимущество получает не тот, кто «знает больше», а тот, кто может грамотно сформулировать запрос, критически оценить информацию, объяснить сложные идеи простым языком, убедить оппонента и эффективно работать в команде. Как видим, коммуникативная компетенция перестает быть просто «умением разговаривать» и становится метанавыком, инструментом добывания и порождения нового знания.

Однако здесь возникает ключевое противоречие. С одной стороны, общество нуждается в инициативных, коммуникабельных специалистах, способных к кооперации. С другой – массовая образовательная практика по-прежнему часто ориентирована на индивидуальные формы работы и репродуктивное воспроизведение материала. Выпускники, обладая хорошим багажом знаний, испытывают серьезные затруднения, когда необходимо выстраивать продуктивную коммуникацию: им трудно аргументировать позицию, договариваться, распределять обязанности в команде и публично презентовать результаты.

Разрешение этого противоречия требует поиска педагогических технологий, формирующих коммуникативные навыки естественным образом, «в деле». Именно такой технологией, на наш взгляд, является проектная деятельность. Она создает уникальную среду, где общение становится не самоцелью, а необходимым условием решения практически значимой задачи.

Цель статьи – теоретически обосновать и раскрыть практические механизмы использования проектной деятельности как эффективного средства развития коммуникативной компетенции обучающихся.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие *задачи:*

1) уточнить структуру и содержание понятия «коммуникативная компетенция» применительно к условиям совместной проектной работы;

2) провести поэтапный анализ проектной деятельности.

Методы и материалы. Теоретическими методами исследования были анализ и обобщение положений научной литературы по проблеме исследования. Эмпирическими методами стали анализ собственного опыта автора организации проектной деятельности с учащимися Кораблинской средней школы №2, педагогическое наблюдение и анализ результатов деятельности учащихся на занятиях по иностранному языку.

Обзор литературы. Анализ представленных источников позволяет выделить несколько ключевых направлений, в русле которых развивается современное научное осмысление проблемы формирования коммуникативной компетенции средствами проектной деятельности.

Особое место в списке источников занимает труд Г.К. Селевко [11]. Это фундаментальное двухтомное издание, которое представляет собой наиболее полную систематизацию педагогических технологий, применяемых в образовательной практике. Для нашего исследования данная работа ценна по нескольким причинам. Во-первых, Г. К. Селевко предлагает развернутую классификацию технологий, в рамках которой метод проектов рассматривается как технология развивающего обучения, ориентированная на активизацию деятельности учащихся. Во-вторых, автор детально анализирует концептуальные основы метода проектов, его содержательные и процессуальные характеристики, что позволяет выстроить четкий теоретический каркас для обоснования эффективности проектной деятельности. В-третьих, данный труд содержит обширный материал о коммуникативных технологиях и технологиях группового взаимодействия, что создает методологическую базу для понимания того, как именно в рамках проекта происходит развитие навыков общения. Опираясь на работу Г. К. Селевко, мы можем определить место проектной деятельности в системе образовательных технологий и обосновать ее потенциал для формирования коммуникативной компетенции.

Базовое значение для понимания сущности коммуникативной компетенции имеют идеи И.А. Зимней [3] которая раскрывает психолингвистические основы речевой деятельности и вербального общения. Не менее значимым для нашего исследования является вклад Е.И. Пассова [8], чье имя неразрывно связано с разработкой коммуникативного метода обучения. Е. И. Пассов обосновал принципы коммуникативно-ориентированного обучения, среди которых особое значение для нас имеют: принцип речемыслительной активности, принцип индивидуализации, принцип функциональности и принцип новизны. Эти принципы, как мы покажем далее, органично реализуются именно в проектной деятельности, где общение всегда мотивировано, личностно значимо и обусловлено реальной задачей.

Фундаментальные основания для понимания роли коммуникации в образовании заложены в работах Л.П. Костиковой. В своей монографии [4] исследователь раскрывает ценностно-смысловые аспекты педагогического образования, где коммуникация выступает не просто инструментом, а сущностной характеристикой гуманистически ориентированного образовательного процесса. Развивая эту идею, Л. П. Костикова [5] показывает, как изучение языка становится пространством присвоения коммуникативных ценностей, что напрямую коррелирует с задачами проектного обучения, где общение всегда ценностно окрашено.

Несколько работ рассматривают проектную деятельность в контексте актуальных вызовов – цифровизации и социальной направленности образования. В исследовании А.А. Бакулиной, Н.В. Ковтун и Л.П. Костиковой [1] вводится понятие социально значимого проектирования. Концепция «Обучение служением» (service learning) напрямую связана с коммуникативной компетенцией, поскольку социальные проекты всегда предполагают широкое взаимодействие с различными группами общества, требуя от участников развитых социолингвистических и социокультурных навыков.

Вопросы цифровой трансформации образования, влияющие на характер проектной деятельности, поднимаются в нескольких источниках. Д.В. Боярченков [2] анализирует, как цифровая среда меняет инструментарий коммуникации, что должно учитываться при организации проектной работы (использование онлайн-платформ для совместной работы, цифровые форматы презентации). В.А. Фулин, Д.С. Иванова и Л.П. Костикова [12] рассматривают подготовку педагогов к работе в цифровой среде, что включает и умение организовывать проектную деятельность с использованием современных технологий. А.Ф. Юдинцева и А.В. Фахрутдинова [13] фокусируются именно на социальных проектах в цифровой среде, что актуально для понимания современных форматов коммуникации.

Коллективная монография под руководством Г.Я. Гревцевой, И.О. Котляровой, Г.Н. Серикова и др. [7] представляет собой фундаментальное исследование, в котором рассматриваются различные методологические подходы (системный, деятельностный, компетентностный), лежащие в основе организации инновационной деятельности, включая проектную. Работа позволяет выстроить методологический каркас для обоснования эффективности проектного метода.

Особого внимания заслуживают работы Е.А. Ревковой, непосредственно посвященные проектной деятельности в контексте профессиональной коммуникации. Исследователь детально раскрывает, как проектная деятельность моделирует реальные профессиональные коммуникативные ситуации, требуя от студентов владения всеми компонентами коммуникативной компетенции [10]. Исследователь представляет также конкретные кейсы реализации долгосрочных проектов, демонстрируя практический механизм формирования коммуникативных навыков в реальной деятельности (например, клуб общественной дипломатии) [9].

З.Ю. Кузнецов [6] рассматривает кейс-метод – метод, близкий к проектному по своей проблемно-ситуационной природе. Анализ этого исследования полезен для понимания того, как различные интерактивные методы могут дополнять друг друга в процессе формирования коммуникативной компетенции. Кейс-метод, как и проект, погружает обучающихся в ситуацию, требующую активной коммуникации для поиска решения.

Представленные источники позволяют сделать вывод о многоаспектности исследуемой проблемы. Таким образом, анализ литературы подтверждает актуальность выбранной темы и обеспечивает надежную теоретическую базу для дальнейшего исследования.

Сущность и структура понятия «коммуникативная компетенция»

Прежде чем перейти к анализу проектной деятельности как средства развития коммуникативных навыков, нам необходимо уточнить содержание самого понятия «коммуникативная компетенция». В современной науке оно трактуется как способность человека эффективно взаимодействовать с другими людьми, используя совокупность языковых и речевых средств, адекватных ситуации общения.

Вслед за И.А. Зимней, И. А. Мазаевой, М. Д. Лаптевой [3] мы рассматриваем коммуникативную компетенцию как сложное, многокомпонентное образование. Наиболее полное представление о её структуре даёт выделение следующих компонентов: лингвистический компонент, социолингвистический компонент, дискурсивная компетенция; социокультурный компонент.

Ключевой акцент заключается в интеграции компонентов в проектной деятельности. Для нашего исследования принципиально важно подчеркнуть, что в условиях реальной проектной деятельности все перечисленные компоненты работают одновременно и во взаимосвязи. Проект – это не учебное упражнение, где тренируется какой-то один навык изолированно, а живая ситуация, требующая мобилизации всей совокупности коммуникативных способностей.

Как справедливо отмечается в современных исследованиях, коммуникативная компетенция – это не сумма изолированных знаний, а интегративное качество личности, обеспечивающее успешность взаимодействия. И именно проектная деятельность создаёт ту естественную среду, где это качество может формироваться и развиваться в полном объёме.

Проектная деятельность как педагогическая технология

В современном понимании, как пишет Г.К. Селевко, «метод проектов – это способы организации самостоятельной деятельности учащихся по достижению определённого результата. Метод проектов ориентирован на ннтерес, на творческую самореализацию развивающейся личности ученика, развитие его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в деятельности по решению какой-либо интересующей его проблемы» [11, с. 229].

Разработка проекта представляет собой поэтапный процесс, включающий: организационно-подготовительную работу (осмысление проблемы и формулирование проектного задания); этап планирования предстоящей деятельности; технологическую фазу (непосредственное выполнение проекта); и завершающую стадию, которая подразумевает оформление итогов, публичную защиту работы, её анализ в группе и индивидуальную саморефлексию.

Таким образом, мы можем констатировать, что проектная деятельность представляет собой целостный и непрерывный процесс формирования коммуникативной компетенции. Каждый этап проекта вносит свой специфический вклад в развитие определенных коммуникативных навыков, а их последовательная смена обеспечивает комплексное и системное развитие всех компонентов коммуникативной компетенции,

Заключение. Проведенное исследование подтверждает, что проектная деятельность является действенным педагогическим инструментом формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Выполняя теоретический анализ, мы уточнили структуру данного понятия вслед за И.А. Зимней и Е.И. Пассовым, выделив лингвистический, социолингвистический, дискурсивный, стратегический и социокультурный компоненты. Принципиальным выводом стало понимание того, что в условиях реального проекта эти компоненты функцио-

нируют не изолированно, а в интегративном единстве, поскольку живая ситуация требует мобилизации всех коммуникативных способностей одновременно.

Поэтапный анализ проектной деятельности позволил нам выявить специфические коммуникативные задачи, решаемые обучающимися на каждой стадии: от проблематизации и планирования, где формируются навыки аргументации и выработки совместных решений, до презентации и рефлексии, развивающих умения публичного выступления и самоанализа. Такой подход обеспечивает непрерывность и системность в развитии коммуникативных навыков.

Таким образом, цель статьи достигнута: теоретически обосновано и на примерах раскрыто использование проектной деятельности для развития коммуникативной компетенции. Проект создает уникальную образовательную среду, где общение перестает быть самоцелью, а становится необходимым условием решения практически значимой задачи. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в разработке диагностического инструментария для оценки уровня сформированности коммуникативной компетенции в проектной деятельности и изучении потенциала межпредметных и сетевых проектов.

Работа выполнена под научным руководством доктора педагогических наук, профессора Л. П. Костиковой (e-mail: kost@post.rzn.ru).

Библиографический список

1. Бакулина, А. А. Проектная деятельность социальной направленности: «Обучение служением» / А. А. Бакулина, Н. В. Ковтун, Л. П. Костикова // ЦИТИСЭ. – 2025. – № 1(43). – С. 73-85. – EDN JYXDXU.
2. Боярченков, Д. В. Технологии формирования коммуникативной компетенции студентов в условиях цифровой трансформации образовательного процесса / Д. В. Боярченков // Современные технологии в науке и образовании - СТНО-2023 : Сборник трудов VI международного научно-технического форума. В 10-ти томах, Рязань, 01–03 марта 2023 года / Под общей редакцией О.В. Миловзорова. Том 9. – Рязань: Рязанский государственный радиотехнический университет им. В.Ф. Уткина, 2023. – С. 164-167. – EDN FQEORE.
3. Зимняя, И. А. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение / И. А. Зимняя, И. А. Мазаева, М. Д. Лаптева. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью Издательство "Аспект Пресс", 2020. – 400 с. – ISBN 978-5-7567-1093-9. – EDN CZWFEO.
4. Костикова, Л. П. Профессиональная подготовка педагога в свете гуманизации образования / Л. П. Костикова. – Рязань : Индивидуальный предприниматель Коняхин Александр Викторович, 2017. – 134 с. – EDN YEFRSH.
5. Костикова, Л. П. Формирование коммуникативных ценностей студентов вуза средствами иностранного языка / Л. П. Костикова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2013. – Т. 2, № 4. – С. 19-24. – EDN QZQDXL.
6. Кузнецов, З. Ю. Кейс-метод в профессиональной языковой подготовке студентов вуза / З. Ю. Кузнецов // Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества : Материалы II Международной научно-практической конференции, Минск, 16 ноября 2023 года. – Минск: Белорусский государственный университет, 2023. – С. 296-301. – EDN HAXMMS.
7. Методологические подходы к подготовке студентов к профессиональной инновационной деятельности / Г. Я. Гревцева, И. О. Котлярова, Г. Н. Сериков [и др.] // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 462. – С. 181-191. – DOI 10.17223/15617793/462/22. – EDN SXKADL.
8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. - М., 2010. - 568 с.
9. Ревкова, Е. А. Проект в профессиональной подготовке студентов-международников: клуб общественной дипломатии / Е. А. Ревкова // Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества : Материалы II Международной научно-практической конференции, Минск, 16 ноября 2023 года. – Минск: Белорусский государственный университет, 2023. – С. 469-472. – EDN VRBCUE.
10. Ревкова, Е. А. Проектные технологии в подготовке студентов- международников к профессиональной коммуникации / Е. А. Ревкова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2022. – Т. 11, № 2. – С. 60-65. – DOI 10.12737/2587-9103-2022-11-2-60-65. – EDN XOHZAO.
11. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : [в 2 т.] / Г. К. Селевко ; Г.К. Селевко. – Москва : Можайский полиграфкомбинат, 2006. – 816 с. – ISBN 5-87953-211-9. – EDN QVDTMD.
12. Фулин, В. А. Ключевые направления подготовки будущих педагогов в контексте цифровой трансформации образования / В. А. Фулин, Д. С. Иванова, Л. П. Костикова // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2025. – № 8. – С. 244-257. – DOI 10.24412/2304-120X-2025-11162. – EDN SQHKDE.

13. Юдинцева, А. Ф. Социльное проектирование в условиях цифровизации образовательного пространства вуза / А. Ф. Юдинцева, А. В. Фахрутдинова // Воспитание как стратегический национальный приоритет : Международный научно-образовательный форум, Екатеринбург, 15–16 апреля 2021 года. Том Часть 2. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. – С. 132-136. – DOI 10.26170/Kvnp-2021-02-29. – EDN OAGUZN.

УДК-378; ГРНТИ-14.35

ГЛОБАЛЬНОЕ КУЛЬТУРНО-ТУРИСТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ РЕКЛАМИСТОВ

И.А. Семыкин

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
Российская Федерация, Рязань, i.semykin62@agency.ru

Аннотация. В статье обосновывается актуальность формирования поликультурной компетентности будущих рекламистов в условиях глобализации и роста транснациональных рекламных кампаний. Выявлено противоречие между потребностью рынка в специалистах, способных создавать культурно-релевантные рекламные продукты, и недостаточной разработанностью соответствующих методик в вузе. Автор уточнил понятие и структуру поликультурной компетентности применительно к деятельности рекламиста (когнитивный, ценностно-мотивационный и деятельностный компоненты). Особое внимание уделено анализу глобального культурно-туристического пространства как перспективного образовательного ресурса. Раскрыты его сущностные характеристики (глобальность, полифункциональность, информационная насыщенность) и обоснован его дидактический потенциал для формирования всех компонентов поликультурной компетентности будущих специалистов по рекламе.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, будущие рекламисты, глобальное культурно-туристическое пространство, межкультурная коммуникация, профессиональная подготовка, культурные коды, туристический брендинг.

GLOBAL CULTURAL AND TOURIST SPACE AS A MEANS OF DEVELOPING THE MULTICULTURAL COMPETENCE OF FUTURE ADVERTISERS

I.A. Semykin

Ryazan State University named after S.A. Yesenin,
Russia, Ryazan, i.semykin62@agency.ru

Abstract. The article substantiates the relevance of developing multicultural competence in future advertising specialists in the context of globalisation and the growth of transnational advertising campaigns. It identifies a contradiction between the market's need for specialists capable of creating culturally relevant advertising products and the insufficient development of relevant methodologies in higher education. The author clarifies the concept and structure of multicultural competence as it applies to the work of an advertiser (cognitive, value-motivational, and activity components). Particular attention is paid to the analysis of the global cultural and tourist space as a promising educational resource. Its essential characteristics (globality, multifunctionality, information saturation) are revealed and its didactic potential for the formation of all components of the multicultural competence of future advertising specialists is substantiated.

Keywords: multicultural competence, future advertising specialists, global cultural and tourist space, intercultural communication, professional training, cultural codes, tourist branding.

Введение. На современном этапе развития общества мы наблюдаем беспрецедентную интенсификацию глобализационных процессов, что находит непосредственное отражение в сфере массовых коммуникаций и, в частности, в рекламной индустрии. Как мы можем видеть, границы национальных рынков постепенно стираются, уступая место единому глобальному экономическому пространству. В своей профессиональной деятельности транснациональные корпорации всё чаще отказываются от простого дублирования рекламных сооб-

щений и переходят к стратегиям глокализации, под которыми мы понимаем адаптацию глобальных брендов к локальным культурным условиям. Реклама, являясь зеркалом культуры, перестает быть исключительно инструментом продвижения товара и превращается, как мы полагаем, в сложный механизм межкультурной коммуникации.

В этих условиях ключевым фактором эффективности рекламной кампании мы считаем умение учитывать культурные коды целевой аудитории. В ходе анализа практики международной рекламы мы неоднократно убеждались, что игнорирование национальных особенностей, религиозных табу, цветовой символики или поведенческих паттернов может не только снизить коммерческую эффективность, но и привести к прямым репутационным потерям и даже международным скандалам. В нашей работе мы опираемся на резонансные примеры провалов глобальных брендов (неудачные переводы слоганов, использование оскорбительной для конкретной культуры символики), которые стали хрестоматийными иллюстрациями «культурной слепоты» в рекламе. Следовательно, мы приходим к выводу, что современный рекламист должен обладать не только креативным мышлением, но и глубоким пониманием культурной картины мира потребителя, умением декодировать культурные смыслы и создавать рекламные продукты, являющиеся «культурно-релевантными».

На фоне растущих требований со стороны рекламного рынка к специалистам, способным эффективно работать в мультикультурной среде, мы фиксируем обострение противоречия между социальным заказом и реальным состоянием системы высшего образования. Зачастую изучение культур сводится к абстрактному теоретизированию или поверхностному обзору, в то время как будущему рекламисту необходимы прикладные навыки: умение проводить кросс-культурный анализ рынка, выявлять культурные коды потребителя, адаптировать визуальный и вербальный ряд рекламного сообщения.

В качестве одного из наиболее перспективных и, как мы полагаем, недооцененных средств формирования поликультурной компетентности мы рассматриваем глобальное культурно-туристическое пространство. В своем исследовании мы исходим из понимания туризма в XXI веке не просто как сектора экономики, но как ключевого социально-культурного феномена, оказывающего колоссальное влияние на формирование «картины мира» современного человека. Путешествуя, человек погружается в иную культурную среду, сталкивается с незнакомыми традициями, архитектурой, кухней, поведенческими нормами, то есть, как мы это определяем, непосредственно переживает опыт «иного».

Для будущего рекламиста изучение культурно-туристического пространства, по нашему убеждению, представляет особую ценность по ряду причин. В отличие от абстрактных учебных текстов, туристический образ территории (достопримечательности, музеи, фестивали, национальная кухня) является аутентичным носителем культурного кода. Изучая то, как страна позиционирует себя в туристических буклетах и фильмах, мы даем студентам возможность увидеть примеры успешного (или неудачного) «брендинга территории». Культурно-туристическое пространство интегрирует знания из истории, географии, этнографии, искусства и маркетинга, что, с нашей точки зрения, соответствует комплексному характеру рекламной деятельности. Мы учитываем, что создание рекламы для туристической отрасли (продвижение отелей, стран, авиаперевозок) – одно из самых востребованных направлений на рынке. Кроме того, мы полагаем, что опыт анализа того, как другие культуры воспринимаются через призму туризма, учит студента впоследствии создавать рекламные продукты для аудитории из этих культур.

В своем исследовании мы исходим из того, что обращение к глобальному культурно-туристическому пространству как к средству обучения позволяет не только наполнить содержание образования актуальным, практически значимым материалом, но и создать условия для «погружения» в поликультурную среду, что способствует более эффективному и естественному формированию всех компонентов поликультурной компетентности будущего рекламиста. Всё вышесказанное определяет актуальность настоящего исследования, которое

направлено на разрешение выявленного нами противоречия путем теоретического обоснования и методической разработки процесса формирования поликультурной компетентности будущих рекламистов на материале глобального культурно-туристического пространства.

Цель статьи – теоретически обосновать и описать потенциал глобального культурно-туристического пространства как средства формирования поликультурной компетентности будущих рекламистов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие *задачи:*

1) уточнить структуру поликультурной компетентности применительно к деятельности рекламиста;
2) выявить образовательный потенциал культурно-туристического пространства.

Методы исследования. В ходе работы над статьей был использован комплекс методов.

Теоретические методы включали: анализ и обобщение положений научной литературы по проблеме формирования поликультурной компетентности будущих рекламистов при изучении глобального культурно-туристического пространства. *Эмпирические методы* были представлены педагогическим наблюдением процесса профессиональной подготовки будущих рекламистов в узе.

Обзор литературы. Теоретико-методологическую базу настоящего исследования составляют труды отечественных ученых, которые можно разделить на несколько взаимосвязанных направлений.

Фундаментальные основы для понимания процессов взаимодействия культур заложены в работах классиков межкультурной коммуникации. Мы опираемся на труды С.Г. Тер-Минасовой [13; 14], в которых глубоко раскрывается взаимосвязь языка, культуры и коммуникации, а также анализируются барьеры, возникающие при межкультурном взаимодействии. Ее тезис о том, что «война и мир языков и культур» определяют успех или провал коммуникации, является ключевым для понимания рисков в международной рекламе. Развитие этих идей мы находим в фундаментальном учебнике А.П. Садохина [11], где системно изложены теории межкультурной коммуникации, что позволяет нам выстроить понятийный аппарат исследования.

Применительно к образовательной среде проблемы межкультурного взаимодействия рассматривает Л.П. Костикова [7]. В своем исследовании она подчеркивает значимость поликультурной образовательной среды вуза как условия формирования готовности студентов к эффективной межкультурной коммуникации. Этот вывод важен для нас при обосновании необходимости создания специальных педагогических условий. Вопросы формирования межэтнической толерантности, как одного из компонентов поликультурной компетентности, нашли отражение в работе А.В. Фахрутдиновой [15], что дополняет ценностно-мотивационный блок нашей теоретической модели.

Общие вопросы модернизации высшего образования и подготовки конкурентоспособных кадров освещены в коллективной монографии под редакцией И.А. Мурога, А.Ф. Марукова, Л.П. Костиковой и др. [1]. Данный источник позволяет нам вписать наше исследование в контекст актуальных тенденций развития высшей школы. Методологические основы подготовки студентов к инновационной профессиональной деятельности, включая компетентностный подход, подробно проанализированы в работе Г.Я. Гревцевой, И.О. Котляровой, Г.Н. Серикова и др. [8], что служит ориентиром при разработке структурно-функциональной модели формирования компетентности.

Особый интерес для нашего исследования представляют работы О.И. Амурской, в которых рассматриваются различные аспекты рекламной коммуникации. В статье «Культурные особенности в рекламном пространстве современной коммуникации» [2] автор непосредственно обращается к проблеме учета культурного фактора в рекламе, что напрямую коррелирует с нашей темой. Социально-психологические механизмы воздействия рекламы,

проанализированные в работе [4], позволяют нам глубже понять, как именно культурные коды влияют на восприятие рекламного сообщения потребителем. Кроме того, в соавторстве с Е.В. Поповой [10] и О.В. Плехановой [9] исследуются современные рекламные стратегии (вирусная реклама, бренд-стратегии), что дает представление о тех практических навыках, которыми должен овладеть будущий специалист. Ю. А. Закурдаева, Л. И. Татанова рассматривают перспективы развития лингвистического туризма [6].

Вопросы эффективности рекламной и PR-деятельности, в том числе в региональном аспекте, затронуты в работе О.И. Амурской [3]. Хотя региональный аспект не является центральным в нашем исследовании, методология оценки эффективности может быть адаптирована для диагностики уровня сформированности поликультурной компетентности через качество создаваемых студентами рекламных продуктов.

Поскольку реклама неразрывно связана с текстом (в широком семиотическом смысле), важное значение для нас имеют работы, исследующие прагматические и когнитивные параметры рекламных сообщений. И.С. Строева и А.В. Фахрутдинова [12] на примере английского и русского языков показывают, как языковые средства формируют воздействующий потенциал рекламы, что подводит нас к необходимости обучения будущих рекламистов навыкам лингвокультурной адаптации рекламных текстов.

Проведенный анализ литературы позволяет сделать следующие выводы: в науке накоплен богатый теоретический материал по проблемам межкультурной коммуникации (Садохин А.П., Тер-Минасова С.Г.) и поликультурного образования (Костикова Л.П., Фахрутдинова А.В.); достаточно подробно исследованы психологические, культурные и языковые особенности рекламной деятельности (Амурская О.И., Строева И.С.); разработаны общие методологические подходы к подготовке специалистов в вузе (Гревцева Г.Я., Мурог И.А. и др.).

Однако, как мы можем констатировать, в рассмотренных источниках непосредственно не рассматривается потенциал глобального культурно-туристического пространства как интегрирующего дидактического средства, позволяющего одновременно решать задачи и поликультурного образования, и профессиональной подготовки будущих рекламистов. Отсутствуют исследования, которые бы обосновывали использование туристического имиджа территорий в качестве учебного материала для формирования у студентов навыков кросс-культурного анализа и создания культурно-адаптированных рекламных продуктов.

Таким образом, настоящее исследование призвано восполнить этот пробел, предложив теоретическое обоснование и методические решения по использованию глобального культурно-туристического пространства в процессе формирования поликультурной компетентности будущих рекламистов.

Поликультурная компетентность в структуре профессиональной деятельности рекламиста

В современной научной литературе понятие поликультурной компетентности трактуется достаточно широко, однако, рассматривая его применительно к профессиональной подготовке будущих рекламистов, мы считаем необходимым уточнить данную дефиницию с учетом специфики рекламной коммуникации.

Обобщая подходы различных исследователей (Н.Д. Гальскова, А.П. Садохин, С.Г. Тер-Минасова) и экстраполируя их на плоскость рекламной деятельности, мы предлагаем следующее рабочее определение. *Поликультурная компетентность будущего рекламиста* – это интегративное профессионально-личностное качество, представляющее собой совокупность знаний о культурном многообразии мира, систему ценностных ориентаций, основанных на уважении к инокультурным традициям, а также комплекс практических умений и навыков, обеспечивающих способность специалиста создавать эффективные и этически выверенные рекламные продукты, адекватно воспринимаемые представителями различных куль-

турных групп, и выстраивать успешную межкультурную коммуникацию в профессиональной среде.

Ключевым в данном определении мы считаем акцент на результате – создании рекламного продукта, который не просто переведен на другой язык, но глубоко адаптирован под культурные коды, ценности и картину мира целевой аудитории.

Основываясь на компетентностном подходе в образовании, мы выделяем три взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента в структуре поликультурной компетентности будущего рекламиста: когнитивный, ценностно-мотивационный и деятельностный. Рассмотрим каждый из них подробно.

Когнитивный компонент составляет информационную основу компетентности. Мы рассматриваем его как систему усвоенных знаний, необходимых для понимания культурного контекста, в котором будет функционировать реклама. В отличие от общей культурологической эрудиции, когнитивный компонент рекламиста имеет ярко выраженную прикладную направленность. В его структуру мы включаем: знание культурных ценностей и мировоззренческих установок**;** знание традиций, обычаев и ритуалов**;** знание культурных табу и запретов**;** знание семиотики (символики) и визуальных кодов.

Ценностно-мотивационный компонент является системообразующим, так как именно он определяет готовность специалиста применять свои знания на практике и нести ответственность за создаваемый рекламный продукт. Мы рассматриваем его как совокупность внутренних побуждений и ценностных установок личности: Ключевые элементы данного компонента: уважение к культурному разнообразию; устойчивый познавательный интерес к другим культурам; профессионально-этическая ответственность; эмпатия и культурная сензитивность.

Деятельностный компонент является интегративным, именно в нем знания и ценности трансформируются в конкретные профессиональные действия и умения. Это, по нашему мнению, наиболее значимый компонент с точки зрения конечного результата подготовки специалиста. Мы выделяем следующие ключевые умения и навыки: умение проводить кросс-культурный анализ; умение адаптировать вербальный ряд (копирайтинг); умение адаптировать визуальный ряд (дизайн и символы); умение выявлять и предотвращать «культурные ошибки»; навык эффективной межкультурной коммуникации в профессиональной среде.

Таким образом, поликультурная компетентность будущего рекламиста представляет собой сложное, многокомпонентное образование. Ее формирование не может быть сведено к простой передаче знаний о других странах. Мы рассматриваем этот процесс как целостное развитие личности будущего профессионала, его ценностной сферы и практических навыков, что требует применения адекватных педагогических средств, одним из которых, как мы полагаем, и выступает глобальное культурно-туристическое пространство.

Глобальное культурно-туристическое пространство как феномен и образовательный ресурс

В современном мире туризм перестал быть просто формой досуга или сектором экономики. Мы рассматриваем его как сложный, многоаспектный феномен, оказывающий трансформирующее воздействие как на личность, так и на целые общества. В контексте нашего исследования нас интересует его потенциал как уникального образовательного ресурса для подготовки будущих рекламистов.

Опираясь на работы в области культурной географии, социологии туризма и педагогики, мы предлагаем следующее определение, адаптированное под задачи нашего исследования.

Глобальное культурно-туристическое пространство – это сложная, динамичная, открытая система, включающая в себя совокупность материальных и нематериальных куль-

турных объектов и явлений (историко-архитектурные памятники, музеи, культурные ландшафты, традиции, обычаи, фестивали, национальные кухни, артефакты искусства и быта), которые территориально рассредоточены по миру, но в силу процессов глобализации и развития информационно-коммуникационных технологий становятся доступными для изучения, виртуального или реального освоения и интерпретации субъектами образовательного процесса независимо от их географического местоположения.

Для понимания дидактического потенциала данного феномена выделим его сущностные характеристики, значимые для подготовки рекламистов.

Культурно-туристическое пространство принципиально не ограничено рамками одного государства или одного региона. Оно представляет собой мозаику (или, скорее, гипертекст) культур всего мира. Мы получаем возможность формировать у студентов целостную картину мира, а не фрагментарные знания об отдельных странах. Студент учится видеть взаимосвязи и взаимовлияния культур (например, влияние античности на европейскую культуру, буддизма – на архитектуру Юго-Восточной Азии). Глобальность пространства позволяет моделировать ситуации, с которыми рекламист столкнется в реальной практике, когда его рекламное сообщение одновременно (или последовательно) транслируется на аудитории десятков стран.

Культурно-туристическое пространство несет в себе множество смыслов и ценностей. Любой объект культурно-туристического пространства (пирамиды Египта, Кремль, Великая Китайская стена) является носителем исторической памяти народа. Изучая эти объекты, студент постигает исторический контекст формирования национального менталитета, что позволяет ему глубже понять современные ценности и поведенческие модели целевой аудитории.

Культурно-туристическое пространство является практически неисчерпаемым источником информации, поступающей по разным каналам. В условиях информационного общества мы учим студентов работать с этой информационной избыточностью: отбирать релевантное, структурировать, интерпретировать и превращать культурные факты в основу для рекламных идей и кампаний.

Таким образом, глобальное культурно-туристическое пространство выступает для нас не просто иллюстративным материалом, а полноценным дидактическим средством, выполняющим функции источника знаний, тренажера для аналитических навыков и образца для подражания (и критического анализа) в сфере межкультурной рекламной коммуникации. Его использование в образовательном процессе позволяет преодолеть абстрактность теоретических знаний и погрузить студента в контекст реальных культурных смыслов и рекламных решений.

Заключение. Проведенное теоретическое исследование позволяет сформулировать ряд выводов.

В условиях глобализации рекламного рынка и перехода транснациональных корпораций к стратегиям глокализации поликультурная компетентность становится не просто желательным, а необходимым компонентом профессиональной подготовки будущего рекламиста. Способность учитывать культурные коды целевой аудитории, знание традиций, табу и символики разных народов выступают ключевыми факторами эффективности и этичности рекламной коммуникации.

В результате анализа научной литературы нами было уточнено содержание понятия «поликультурная компетентность будущего рекламиста», которое мы определяем как интегративное профессионально-личностное качество, включающее когнитивный (знания о культурах), ценностно-мотивационный (уважение к разнообразию, эмпатия) и деятельностный (умение адаптировать рекламный продукт) компоненты. Данная структура отражает специфику рекламной профессии, где теоретические знания должны находить непосредственное воплощение в создаваемых рекламных продуктах.

В качестве эффективного дидактического средства формирования поликультурной компетентности нами обосновано использование глобального культурно-туристического пространства. Данный феномен, понимаемый как совокупность доступных для изучения материальных и нематериальных культурных объектов, обладает характеристиками, значимыми для образовательного процесса: глобальностью, позволяющей формировать целостную картину мира; полифункциональностью, аккумулирующей историческую, эстетическую и коммуникативную ценность; информационной насыщенностью, развивающей навыки работы с большими объемами культурной информации.

Ключевым аргументом в пользу использования данного ресурса выступает тезис о том, что туристический образ территории сам по себе является «рекламным текстом». Анализ успешных и неудачных примеров позиционирования стран и регионов в туристических буклетах и фильмах позволяет будущим рекламистам на аутентичном материале осваивать механизмы кросс-культурного анализа и учиться создавать культурно-релевантные рекламные продукты. Это преодолевает разрыв между абстрактным теоретизированием и реальными профессиональными задачами.

Таким образом, цель, поставленная в статье, достигнута: теоретически обоснован потенциал глобального культурно-туристического пространства как средства формирования поликультурной компетентности будущих рекламистов. Проведенный анализ создает теоретическую базу для последующей разработки структурно-функциональной модели и экспериментальной проверки эффективности предлагаемого подхода в условиях реального образовательного процесса вуза.

Работа выполнена под научным руководством кандидата филологических наук, доцента РГУ имени С. А. Есенина Л. И. Татановой (e-mail: l.tatanova@rsu-rzn.ru).

Библиографический список

1. Актуальные вопросы подготовки специалистов в современных условиях / И. А. Мурог, А. Ф. Маруков, Л. П. Костикова [и др.]. – Рязань: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2023. – 183 с. – ISBN 978-5-907635-17-3. – EDN BYVNJT.

2. Амурская, О. И. Культурные особенности в рекламном пространстве современной коммуникации / О. И. Амурская // Экономика и предпринимательство. – 2021. – № 2(127). – С. 1418-1422. – DOI 10.34925/EIP.2021.127.2.288. – EDN EJOZWB.

3. Амурская, О. И. Региональные аспекты оценки эффективности рекламной и PR-деятельности / О. И. Амурская // Экономика и менеджмент систем управления. – 2021. – № 2(40). – С. 11-18. – EDN JYJQIC.

4. Амурская, О. И. Социально-психологические особенности рекламы в Internet / О. И. Амурская // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 53-3. – С. 9-12. – DOI 10.18411/lj-08-2019-57. – EDN WGAACZ.

5. Амурская, О. И. Значимость бренда в сфере образовательных услуг / О. И. Амурская, А. В. Муравьева // Тенденции развития науки и образования. – 2018. – № 41-2. – С. 30-32. – DOI 10.18411/lj-08-2018-34. – EDN YLLSYP.

6. Закурдаева, Ю. А. Перспективы развития лингвистического туризма в Российской Федерации / Ю. А. Закурдаева, Л. И. Татанова // Актуальные проблемы гуманитарных наук глазами молодежи: Сборник научных трудов по итогам межвузовской научно-практической конференции, Рязань, 14 апреля 2022 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2022. – С. 42-46. – EDN JONLLI.

7. Костикова, Л. П. Межкультурная коммуникация в поликультурной образовательной среде вуза / Л. П. Костикова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2020. – Т. 9, № 2. – С. 17-22. – DOI 10.12737/2587-9103-2020-17-22. – EDN JDPDYO.

8. Методологические подходы к подготовке студентов к профессиональной инновационной деятельности / Г. Я. Гревцева, И. О. Котлярова, Г. Н. Сериков [и др.] // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 462. – С. 181-191. – DOI 10.17223/15617793/462/22. – EDN SXKADL.

9. Плеханова, О. В. Бренд-стратегия для продвижения собственного бизнеса (на примере организации молодежного пространства) / О. В. Плеханова, Е. В. Попова, О. И. Амурская // Экономика и предпринимательство. – 2023. – № 9(158). – С. 740-744. – DOI 10.34925/EIP.2023.158.09.139. – EDN WAZYYY.

10. Попова, Е. В. Практика применения вирусной рекламы / Е. В. Попова, О. И. Амурская // Экономика и предпринимательство. – 2025. – № 10(183). – С. 863-871. – DOI 10.34925/EIP.2025.183.10.143. – EDN ZCKFXG.

11. Садохин, А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – Второе издание, стереотипное. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "КноРус", 2024. – 256 с. – ISBN 978-5-406-12090-3. – EDN WCDICY.

12. Строева, И. С. Прагматические и когнитивные параметры текстов классифицированной рекламы в английском и русском языках / И. С. Строева, А. В. Фахрутдинова // Вестник Пятигорского государственного университета. – 2021. – № 3. – С. 158-160. – DOI 10.53531/25420747_2021_3_158. – EDN RCLLVJ.

13. Тер-Минасова, С. Г. Война и мир языков и культур : вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации / С. Г. Тер-Минасова ; С. Г. Тер-Минасова. – Москва: Слово, 2008. – ISBN 978-5-387-00076-8. – EDN QTWPVV.

14. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : Учебник / С. Г. Тер-Минасова. – Москва: Издательство Московского государственного университета, 2008. – 352 с. – ISBN 978-5-211-05472-1. – EDN RBBKAF.

15. Фахрутдинова, А. В. Формирование межэтнической толерантности студентов в условиях поликультурной среды вуза / А. В. Фахрутдинова // Вестник НЦБЖД. – 2019. – № 2(40). – С. 52-57. – EDN UXGLVR.

УДК 004.92; 801.82; ГРНТИ 16.41.15; 16.41.01

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ ПЕРЕДАЧИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ПЕРЕВОДЕ

Е.В. Нурматова[1], М.Т. Нурматова[2]

[1]МИРЭА - Российский технологический университет,
Российская Федерация, Москва, ev8@mail.ru
[2]Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Российская Федерация, Москва, mt.nurmatova@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена комплексному сопоставительному анализу лексико-грамматических стратегий передачи эмоциональной экспрессии в переводе художественного текста жанра хоррор на примере рассказа «Fazbear Frights № 1: Into the Pit». Исследование сочетает традиционные методы переводоведения с методами компьютерной лингвистики: проведена токенизация, лемматизация, N-граммный, синтаксический и частотный анализ параллельного корпуса оригинала и перевода. Для оценки эмоциональной составляющей применён комбинированный подход – лексикон-ориентированный метод для английского текста и модель машинного обучения RuBERT для русского перевода. Результаты визуализированы в виде интегрального аналитического дашборда, позволяющего выявлять расхождения в полярности, субъективности и выразительности текстов. Работа демонстрирует эффективность междисциплинарного подхода, объединяющего лингвистический анализ и NLP-инструменты, для объективной оценки качества художественного перевода.

Ключевые слова: компьютерная лингвистика, анализ тональности, лексико-грамматические стратегииимашинное обучение, художественный перевод, обработка естественного языка, хоррор-литература

SPECIFIC FEATURES OF LEXICO-GRAMMATICAL STRATEGIES FOR RENDERING EMOTIONAL EXPRESSIVENESS IN TRANSLATION

E.V. Nurmatova[1], M.T. Nurmatova[2]

[1]MIREA - Russian Technological University, Russian Federation, Moscow, ev8@mail.ru
[2]National Research University "Higher School of Economics, Russian Federation, Moscow, mt.nurmatova@gmail.com

The summary. The article presents a comparative analysis of lexico-grammatical strategies for rendering emotional expressiveness in the translation of a horror fiction text, using the short story "Fazbear Frights № 1: Into the Pit" as a case study. The research combines traditional translation studies methods with computational linguistics approaches: tokenization, lemmatization, N-gram, syntactic, and frequency analysis of the parallel corpus of the source and target texts were performed. A hybrid approach was employed to assess the emotional component–a lexicon-based method for the English text and the RuBERT machine learning model for the russian translation. The results are visualized as an integrated analytical dashboard that enables the detection of discrepancies in polarity, subjectivity, and expressiveness between the texts. The study demonstrates the effectiveness of an interdisciplinary approach integrating linguistic analysis and NLP tools for the objective evaluation of literary translation quality.

Keywords: computational linguistics, tonality analysis, lexico-grammatical strategies, bus learning, artistic translation, NLP, horror literature

В последние годы наблюдается существенный сдвиг от чисто лингвистического анализа перевода к изучению аффективных и когнитивных факторов, определяющих качество перевода. Исследования показывают, что эмоциональный интеллект переводчика напрямую влияет на способность сохранять тон, стиль и нюансы оригинального текста [1].

Современные исследования активно интегрируют методы обработки естественного языка и машинного обучения для анализа эмоций в текстах. Использование трансформерных моделей BERT, RuBERT для анализа тональности и экстракции эмоций открывает новые возможности для количественного сопоставления оригинала и перевода В частности, разработаны специализированные инструменты, такие как FEEL-IT для итальянского языка и NRC EmoLex для многоязычного анализа, позволяющие выявлять статистически значимые корреляции между лингвистическими формами и эмоциональным содержанием.

Целью выполненного анализа является сопоставление оригинала и перевода для оценки точности передачи смысла, адекватности эмоциональной нагрузки и стилистического соответствия рассказа “Fazbear Frights № 1: Into the Pit” [2, 3]. Разбор текстов в жанре хоррора поможет похожим образом проанализировать и игру, и текст. В дальнейшем будет проведено изучение трансмедиального перевода между этими формами наррации и фан-исследование, показывающее, как этот медиа-продукт стал узнаваемым в сообществе. Рассказ “Into the Pit” ведется от недиегетического нарратора, занимающего позицию главного героя, поэтому точка зрения в разных планах, по которым будет разбирать текст, является персональной: все происходящее воспринимается через призму его мировоззрения [4]. В перцептивном плане история и детали в ней воспринимаются читателем через персонажа, переживающего ее, поэтому практически во всех сценах повествование ведется в одном стиле. Однако в тексте присутствует нарратолиальный язык и оценки событий даны с точки зрения нарратора, несмотря на то, что некоторые явления происходят только в жизни главного героя [5].

Чёткая постановка вопросов позволяет структурировать анализ и интерпретировать результаты в контексте переводоведения и компьютерной лингвистики:

– эмоциональная нагрузка – каковы различия в передаче эмоций между оригиналом и переводом?

– лексические и грамматические стратегии – какие приёмы используются для передачи идиоматических выражений (замена синонимами, эквиваленты, учёт многозначности, адаптация культурно-специфичных терминов, изменение структуры предложений)?

– лексикографическая ценность – создание словарей и справочников с учётом контекста использования слов и частотности.

Для проведения комплексного сопоставительного анализа оригинального текста и его перевода необходимо было произвести сбор и подготовку параллельных корпусов данных – исходного англоязычного текста и его русскоязычного перевода, предварительно сегментированных на смысловые блоки для обеспечения поэлементного сравнения. Качество и глубина исследования во многом зависят от корректности предобработки текстов, так как лингвистические особенности языковых пар требуют специфического подхода к нормализации данных.

В рамках подготовки данных к многоуровневому лингвистическому анализу были произведены следующие операции.

1. Приведение текста к единому формату и очистка от шумов. С помощью регулярных выражений из текстов были удалены знаки препинания, цифровые обозначения и специальные символы, не несущие смысловой нагрузки для лексико-семантического анализа. Это необходимо для минимизации искажений при токенизации и частотном подсчёте.

2. Токенизация. Корректная загрузка и предварительная сегментация текстов являются основой для всех последующих операций сравнения. Токенизация позволяет перейти от работы с неструктурированным текстом к анализу отдельных лингвистических единиц – слов (word tokenization) и предложений (sentence tokenization) – с учётом языковых особенностей английского и русского языков. Это необходимо для статистического и морфологического анализа. Для выявления структурных расхождений, которые могут указывать на особенности переводческой стратегии (сжатие, расширение, перестройка синтаксиса), сравнивалась статистика текстов по количеству слов и предложений, рассчитывалось среднее количество слов на предложение. Такие количественные метрики дают первичное представление о степени соответствия текстов и помогают локализовать потенциальные проблемные зоны перевода.

*3. Нормализация лексики (лемматизация и стемминг***).** Слова были приведены к их начальной форме (лемме) с использованием библиотек spaCy (модели ru_core_news_sm и en_core_web_sm) и NLTK (WordNetLemmatizer), а также применён стемминг через SnowballStemmer для русского языка. Данная процедура критически важна для корректного сопоставления однокоренных слов и выявления частотности лексем независимо от их грамматической формы.

4. Очистка текста от стоп-слов. Из анализа были исключены служебные части речи (предлоги, союзы, местоимения), не несущие самостоятельной смысловой нагрузки. Это позволяет сфокусироваться на контентных словах, формирующих тематику, эмоциональную окраску и стилистику текста.

5. Векторизация и структурное представление текста. Для оценки семантического соответствия тексты были преобразованы в векторные представления с использованием встроенных моделей spaCy, что позволило рассчитать косинусное сходство смыслового содержания оригинала и перевода. Дополнительно была проведена генерация n-грамм (униграмм, биграмм, триграмм) для анализа устойчивых словосочетаний и идиоматических выражений.

После выполнения указанных этапов предобработки данные становятся пригодными для проведения сравнительной статистики, синтаксического анализа, оценки частеречного состава, анализа тональности и визуализации результатов, что в совокупности обеспечивает объективную оценку лексико-грамматических стратегий передачи эмоциональной экспрессии в переводе.

Существует несколько методологических подходов к определению тональности языковых текстов: машинное обучение с учителем и без учителя, лексикон-ориентированный (словарный) подход, подход, основанный на правилах, объектно-ориентированный и гибридный подходы.

В рамках разработанной программы для решения задачи сопоставительного анализа эмоциональной экспрессии оригинального текста и его перевода применён комбинированный подход, учитывающий языковую специфику обрабатываемых данных. Для анализа оригинального англоязычного текста использован лексикон-ориентированный метод на базе библиотеки TextBlob. Данный инструмент опирается на предопределённый словарь эмоционально окрашенных лексем и правил их комбинирования, что позволяет рассчитать две ключевые метрики:

- polarity (полярность) – численная оценка от –1 (крайне негативная) до +1 (крайне позитивная), отражающая направленность эмоциональной окраски текста;

- subjectivity (субъективность) – значение от 0 (объективное изложение) до 1 (субъективное мнение), характеризующее степень выраженности авторской позиции.

Такой подход обеспечивает быструю и интерпретируемую оценку тональности без необходимости обучения модели на предметно-ориентированных данных, что особенно ак-

туально при работе с художественными текстами, где эмоциональная нагрузка передаётся через стилистические приёмы, а не только через лексику.

Для анализа русскоязычного перевода применён метод машинного обучения с учителем на основе предобученной трансформерной модели blanchefort/rubert-base-cased-sentiment. Данная модель, дообученная на размеченных корпусах текстов, классифицирует входной текст по классам тональности (negative / neutral / positive) с оценкой уверенности (score от 0 до 1). Использование контекстно-зависимых векторных представлений слов позволяет модели учитывать многозначность лексики, синтаксическую структуру и прагматический контекст, что критически важно для адекватной оценки эмоциональной экспрессии в художественном переводе.

Интерпретация результатов в разработанной системе осуществляется путём сопоставления метрик оригинала и перевода. Сравнение полярности TextBlob и метки класса rubert-sentiment позволяет выявить случаи смыслового или эмоционального расхождения, как показано во фрагменте кода на рисунках 1 и 2. Анализ уровня уверенности модели помогает оценить надёжность автоматической классификации для спорных фрагментов. Качественная интерпретация расхождений проводится в контексте исследовательских вопросов о лексико-грамматических стратегиях передачи эмоций.

```python
from textblob import TextBlob

# Анализ тональности оригинального текста
#Polarity : значение от -1 (негативная) до 1 (позитивная). Чем ближе к 1, тем более позитивный текст.
#Subjectivity : значение от 0 (объективный) до 1 (субъективный).
sentiment_original  = TextBlob(cleaned_text_e).sentiment
print(f"Тональность оригинала: {sentiment_original}") # polarity=0.1 -> текст имеет слабо выраженную позитивную эмоциональную
#subjectivity=0.5 -> текст содержит как объективные утверждения, так и элементы личного мнения или эмоций
```

Рис. 1. Определение тональности оригинального текста

```python
from transformers import pipeline

# Загрузка модели для анализа тональности
sentiment_analyzer = pipeline("sentiment-analysis", model="blanchefort/rubert-base-cased-sentiment")

# Ограничение длины текста до 512 токенов (текст длинный)
cleaned_text_r = cleaned_text_r[:512]

# Анализ тональности переведённого текста
translated_sentiment = sentiment_analyzer([cleaned_text_r])
for result in translated_sentiment:
    label = result['label']
    score = result['score']
    print(f"Тональность: {label}, Уверенность: {score:.2f}")
```

Рис. 2. Определение тональности перевода

Представленная на рисунке 3 визуализация состоит из четырёх взаимосвязанных элементов, каждый из которых раскрывает определённый аспект сопоставления эмоциональной экспрессии оригинального текста и его перевода.

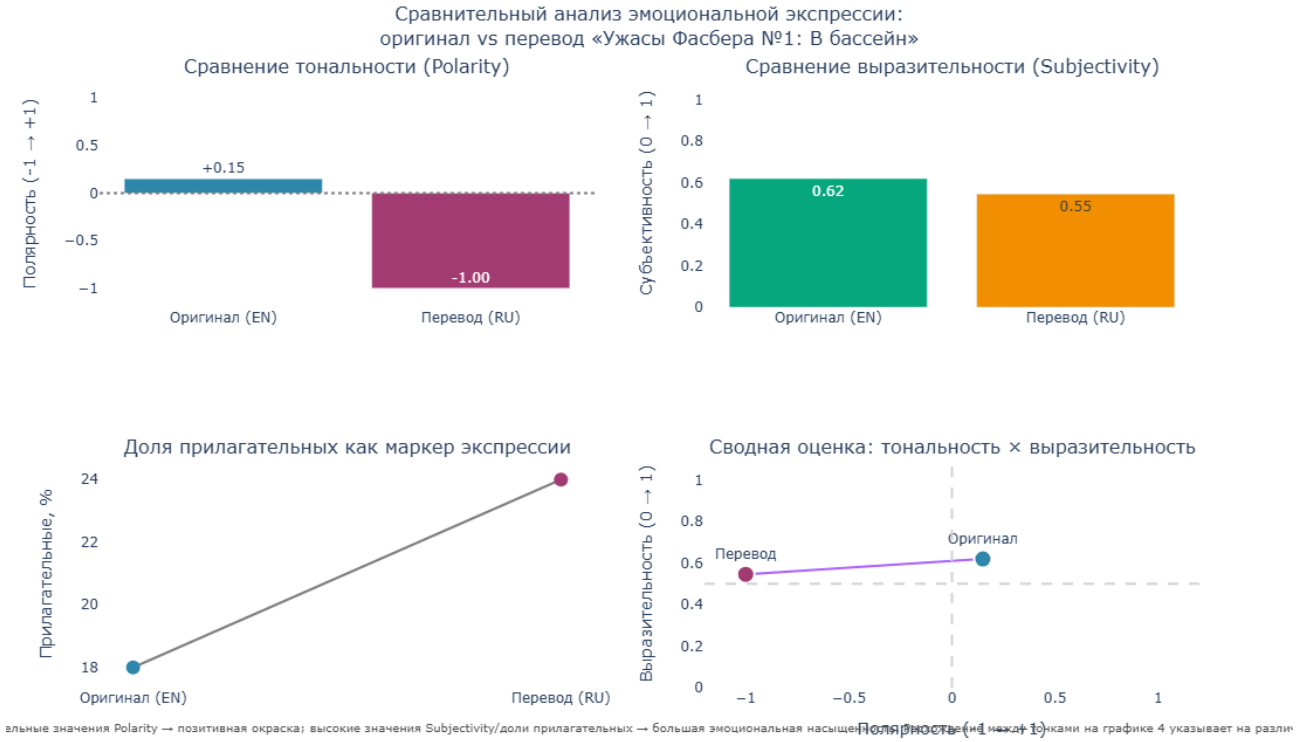


Рис. 3. Определение тональности перевода

Первый элемент графика отображает метрику Polarity, рассчитанную для оригинала через TextBlob и преобразованную из классификационной метки для перевода при помощи модели rubert-sentiment.Столбцы оригинала и перевода не находятся по одну сторону от нулевой отметки, это свидетельствует о значительная разница в величине указывает на возможную трансформацию эмоционального посыла, требующую качественного лингвистического анализа. Второй компонент отражает метрику Subjectivity, характеризующую степень субъективности и эмоциональной насыщенности текста. Полученные значения выше 0.5 указывают на преобладание оценочных суждений, эмоционально окрашенной лексики и авторской позиции. Незначительное расхождение между оригиналом и переводом может означать, что переводчик либо усилил, либо смягчил эмоциональную нагрузку текста, что особенно важно учитывать при анализе художественных произведений жанра хоррор. Третий элемент визуализации представляет собой линейный график, отображающий процентное соотношение прилагательных к общему числу токенов в каждом тексте. Прилагательные выступают ключевым средством передачи описательности, образности и эмоциональной окраски в художественной речи. Рост доли прилагательных в переводе по сравнению с оригиналом может указывать на экспликацию скрытых смыслов, добавление описательных деталей или компенсацию потерь при передаче идиом.

Четвёртый, интегральный компонент графика размещает оригинал и перевод в двумерном пространстве, где ось X отражает полярность, а ось Y – выразительность. Каждая точка соответствует одному из текстов, а расстояние между точками служит визуальной мерой общего расхождения в передаче эмоциональной экспрессии. Если точки на 2D-графике находятся в разных квадрантах (например, оригинал в «позитив-объективно», перевод в «негатив-субъективно»), это сигнализирует о существенной трансформации эмоционального посыла, требующей детального лингвистического анализа в контексте исследовательских вопросов работы. В нашем случае имеем точки, смещённые по вертикали, означающие различие в степени эмоциональной насыщенности.

```
============================================================
СВОДКА ПО АНАЛИЗУ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЭКСПРЕССИИ
============================================================
Метрика                        Оригинал (EN)      Перевод (RU)
------------------------------------------------------------
Полярность (Polarity)          +0.150              -1.000
Субъективность (Subjectivity)  0.620              0.546
Доля прилагательных, %         18.0                24.0
Уверенность модели (RU)        —                  0.780
------------------------------------------------------------
```

Рис. 4. Метрики оригинального текста и перевода

Комплексное чтение всех четырёх компонентов позволяет не только констатировать наличие или отсутствие расхождений, но и выдвигать обоснованные гипотезы о причинах таких расхождений. Высокая полярность оригинала при низкой полярности перевода и рост доли прилагательных может указывать на замену прямой эмоциональной оценки описательными средствами. Совпадение полярности при значительном расхождении в выразительности может свидетельствовать о сохранении общего эмоционального вектора при изменении стилистической плотности текста.

Таким образом, предлагаемая визуализация служит не просто иллюстративным инструментом, а аналитическим каркасом, позволяющим перейти от количественных метрик к качественной интерпретации переводческих решений в контексте поставленных исследовательских вопросов работы. Несмотря на накопленный эмпирический материал, отсутствует комплексная типология лексико-грамматических стратегий, используемых переводчиками для передачи эмоциональной выразительности. Анализ конкретных переводческих решений – модуляции, экспликации, культурной замены, усиления соматических образов – требует методологического осмысления в контексте современных достижений лингвистики текста и корпусной лингвистики.

Библиографический список

1. Horror literature and dark fantasy: challenging genres / Ed. by Mark A. Fabrizi. // Series: Critical literacy teaching series: challenging authors and genres. Leiden, Boston: Brill, 2018.

2. Cawthon S., Cooper E. Five Nights at Freddy’s Fazbear Frights №1: Into the Pit. New York: Scholastic Inc., 2020.

3. Five Nights at Freddy’s: Into the Pit / S. Cawthon. Mega Cat Studios, 2024. / based on book by S. Cawthon, E. Cooper. Scholastic Inc., 2020.

4. Шмид В. Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003.

5. Joshi. S. T. The Advance of the Weird Tale. Seattle, WA.: Sarnath Press, 2020.

УДК 372.881.1; ГРНТИ 14.35.09

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ РЕФЕРИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ КАК ПРИЕМУ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Ю.Ф. Маметова

Рязанский государственный радиотехнический университет имени В.Ф. Уткина, Российская Федерация, Рязань, julia21_86@list.ru

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопроса профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки в высшей школе. Автор обобщает сведения о сущности понятия «реферирование» и рассматривает его как прием обучения межкультурной профессиональной коммуникации. На основе анализа концепций отечественных ученых выделены основные характеристики процесса реферирования и представлена структурная модель реферата иноязычного текста. В статье приводится краткое описание этапов работы по обучению реферированию профессиональ-

но-ориентированных аутентичных текстов. Приведены примеры упражнений, направленных на развитие аналитических и лингвистических умений у студентов неязыкового вуза в процессе обучения реферированию иноязычных текстов.
Ключевые слова: профессионально-ориентированный аутентичный текст, межкультурная профессиональная коммуникация, реферирование, студенты неязыкового вуза.

ON THE ISSUE OF TEACHING RENDERING FOREIGH LANGUAGE TEXTS AS METHOD OF TEACHING CROSS-CULTURAL PROFESSIONAL COMMUNICATION TO NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS

J.F. Mametova
Ryazan State Radio Engineering University named after V.F. Utkin,
Russia, Ryazan, julia21_86@list.ru

The summary. The paper is devoted to the problem of professionally oriented foreign language teaching to non-linguistic university students. The author summarizes the information of the essence of the term «rendering» and considers it as a method of training cross-cultural professional communication. Based on the analysis of the concepts of russian scientists the basic characteristics of rendering process are highlighted and structural model of summary of foreign language text is presented. The article provides a brief description of the stages of training rendering professionally oriented authentic texts. Sample exercises for developing analytical and linguistic skills in the process of teaching rendering among non-linguistic university students are given.
Keywords: professionally oriented authentic foreign language text, cross-cultural professional communication, rendering, non-linguistic university students.

Тенденция к изучению и профессиональному владению иностранными языками специалистами различного профиля неоспоримо растет. Знание иностранных языков является одним из основных компонентов, составляющих профессиональную компетентность конкурентоспособных профессионалов. Эта тенденция особенно актуальна для представителей нелингвистических профессий (инженеров, экономистов, юристов), которые в своей профессиональной деятельности постоянно сталкиваются с большим количеством информации на иностранном языке как в письменной (международные контракты, отчеты, деловые письма, публикация результатов исследования, иная документация на иностранном языке), так и в устной формах, устанавливая деловые контакты с представителями иноязычных лингвосоциумов, т.е. осуществляя межкультурную коммуникацию. Обучение межкультурному профессиональному взаимодействию на иностранном языке остается важным приоритетом в высшей школе в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык», а также смежных с ней дисциплин.

В состав универсальных компетенций, формируемых у обучающихся неязыкового вуза в результате освоения дисциплин лингвистического профиля, входят знание способов анализа иноязычных профессионально-ориентированных текстов, а также умения анализировать иноязычные тексты, соотносить языковые средства одного языка со средствами другого при передаче содержания иноязычных текстов как в устной, так и в письменной формах. В связи с этим правомерно отметить, что работа с профессионально-ориентированным аутентичным текстом (перевод текста, его анализ, составление письменного / устного монологического высказывания на основе прочитанного и др.) является программным требованием по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых направлений подготовки. Одним из эффективных приемов, способствующих развитию у обучающихся вышеперечисленных знаний и умений, входящих в состав межкультурной профессиональной иноязычной компетенции, является реферирование аутентичных иноязычных текстов. Данный вид учебной деятельности направлен на развитие способности у студентов «к анализу, обобщению, сжатой передачи информации, сравнению, классификации и оценке фактов и явлений окружающей действительности для выбора оптимальной формы взаимодействия в социуме и профессиональной деятельности» [1, с. 4]. Таким образом реферирование способствует развитию и совершенст-

вованию умений межкультурной профессиональной коммуникации как в устной, так и в письменной формах.

В методике обучения иностранным языкам проблема обучения студентов реферированию аутентичных профессионально-ориентированных иноязычных текстов рассматривается в многочисленных отечественных и зарубежных исследованиях (Черемисов Б.А., Чальян Л.Н., Гаврилов Л.А., Вейзе А.А., Цибина О.И., Басова Е.В., Журбенко Н.Л., Маркушевская Л.П., Шарейко И.Л., Сойкин И.Е., Каргина Е.М., Гусева Л.В., Милотаева О.С., Baumeister R.F., Leary M.R., Davis J., Mengersen K., Bennett S. и др.)

В области отечественной лингводидактики существует множество определений понятия «реферирование». Для более точного и полного понимания данного аспекта следует кратко рассмотреть содержание этого термина.

Согласно новому словарю методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина реферирование текста (от лат. reffere – докладывать, сообщать) рассматривается как сложный вид речевой деятельности, «заключающийся в ознакомлении с текстом, извлечении его основного содержания или заданной информации с целью создания нового (вторичного) текста – реферата» [2, с. 247]. А.А. Вейзе рассматривает реферирование как процесс компрессии исходного (первичного текста), в результате которого происходит «переработка содержащейся в нем информации на основе оперирования лингвистическими и логическими аспектами языка» [3]. Исследователь также отмечает, что во вторичном тексте (реферате) материал должен быть изложен с позиции автора первичного текста без интерпретации и оценки референта. Под понятием «вторичный текст» в отечественной лингводидактике понимается новый текст, созданный в результате восприятия, анализа и синтеза информации, представленной в первоисточнике (тексте-оригинале) [4, с. 45]. Задачей создания вторичного текста является выделение и передача информации, которая «релевантна поставленной перед автором (референтом) вторичного текста задаче» [5, с. 3]. В этой связи важно подчеркнуть позицию Е.П. Флоря, в работах которой реферирование рассматриваться как эффективный приемом обучения иностранному языку, «в основе которого лежат два базовых метода мышления: анализ и синтез». Процесс анализа представляет собой восприятие и усвоение первичного текста в целом или по частям. Процесс синтеза заключается в извлечении главной (основной) информации, содержащейся в первичном тексте, ее сжатии, кратком формулировании и обобщении основных идей текста, а также представлении полученных умозаключений в логической последовательности в письменной или устной форме [6]. Данные смысловые операции способствуют развитию у обучающихся таких аналитических, а также лингвистических навыков и умений как обобщение, перефразирование, языковые трансформации, организация информации в логической последовательности, выбор и использование адекватного языкового и речевого материала как на родном, так и иностранном языках [1].

Принимая во внимание вышеприведенные определения и умозаключения российских исследователей в области теории и методики обучения реферированию иноязычных текстов, мы понимаем «реферирование» профессионально-ориентированных иноязычных текстов как сложный вид речевой деятельности, основой которого выступают два мыслительных процесса – анализ и синтез первичного профессионально-ориентированного аутентичного текста на иностранном языке, направленных на создание вторичного текста на родном или иностранном языке, в результате которых происходит развитие у обучающихся аналитических, а также лингвистических навыков и умений. Развитие вышеперечисленных навыков и умений у будущих профессионалов нелингвистических сфер деятельности способствует развитию умений межкультурной профессиональной коммуникации с представителями иноязычных лингвосоциумов в будущей профессиональной деятельности, а также формированию и дальнейшему развитию компонентов профессиональной компетентности конкурентоспособных специалистов, способных постоянно совершенствоваться, легко адаптироваться к стреми-

тельно развивающимся технологиям и новым условиям работы, а также быстро принимать решения.

На основе анализа сущности понятия «реферирование» и литературы в области отечественной лингводидактики (Даминова О.С., Левченко В.В., Журбенко Н.Л., Гусева Л.В., Буславская М.С., Шарейко И.Л. и др.) рассмотрим основные характеристики процесса реферирования, которые обусловливают этапы обучения реферированию профессионально-ориентированных иноязычных текстов.

1) Главной задачей реферирования, как указывалось выше, является передача основного содержания первичного текста (оригинала) читателю / слушающему, создавая при этом вторичный текст, без искажения его ключевых идей, который при этом не должен представлять собой пересказ. Таким образом, создается возможность экономить время на ознакомление с большим объемом информации, представленной в оригинальном документе [7], особенно если этот документ на иностранном языке. При составлении качественного реферата студентам необходимо учитывать следующее требование: создать вторичный текст для читателя / слушающего таким образом, чтобы ему не потребовалось в дальнейшем снова изучать текст первоисточника (первичного текста).

2) Процесс реферирования представляет собой процесс смысловой компрессии [3], заключающийся в последовательном устранении общей, избыточной информации. Это значит, что основное содержание первичного текста представляется кратко, сжато и обобщенно, однако с «необходимой полнотой в ключевых словах и словосочетаниях» [7], а также ключевых предложениях, т.к. именно в этих ключевых «маркерах» (это могут быть терминологические единицы, относящейся к профессиональной сфере обучающихся, разнообразные факты, научные выводы, сделанные автором оригинала и др.) содержится релевантная информация.

3) Процесс создания реферата как в письменной, так и в устной форме четко структурирован и описан достаточно подробно в большинстве исследованиях отечественных методистов (Буславская М.С., Даминова О.С., Коробейникова Л.Н, Валеев А.А., Казакова П.Д., Баженова Я.Г., Лоханов В.С., Айданова Ю.Ф., Филатова Е.А. и др.). На основе ретроспективного анализа работ ученых кратко представим в таблице план и структуру модели реферата аутентичного профессионально-ориентированного иноязычного текста.

Таблица 1.

The Name of Element / название элемента	Contents and Introductory Phrases (Cliches) / Содержание и клише для связи предложений / абзацев реферата
1. Introduction (Opening Paragraph) / Введение	Во введении указывается автор и название статьи, выходные данные статьи (если известны), основная тема / проблема статьи, ее цель: - The headline / title of the article is … - название статьи … - The author of this article is / The article is written by … - автор статьи / статья написана … - It was published in / The article is taken from – статья опубликована / взята из … - The article deals with the topic / The article is devoted to / The key issue of the article is …- статья посвящена теме / ключевым вопросом статьи является … - The aim / purpose of the article is to provide the reader with some facts, material, data on … - Цель статьи - познакомить читателя с некоторыми фактами, материалами, данными по … - The article raises / brings up the problem …- в статье поднимается проблема

Продолжение таблицы 1

2. The Main Body / Реферативная часть	Реферативная часть включает в себя следующие компоненты:
2.1. Logical parts (composition) / Логическая композиция реферата	В начале реферируемой части необходимо представить логическую композицию реферируемой статьи, чтобы упростить понимание общего содержания статьи читателем / слушающим и логически представить все элементы реферата: - The article can be divided into some logically connected parts - Статью можно разделить на несколько логически связанных частей. - The text consists of / contains 3 parts … - Текст состоит из 3 частей. - The first part deals with … - Первая часть статьи посвящена … - The second part covers the events … - Вторая часть статьи охватывает (посвящена) событиям … - The third part touches upon the problem of … - В третьей части затрагивается проблема …
2.2. Summary (Contents): facts, names, figures / Сжатое описание (представление) основного содержания статьи: основные факты, имена / названия, рисунки / схемы / графики	Сжатое описание основного содержание статьи включает в себя краткое изложение ключевых идей автора реферируемой статьи, раскрытие основной темы (проблемы), указанной во введении: - At the beginning of the article the author describes / depicts / mentions / recalls / makes a few critical remarks on … - В начале статьи автор описывает / представляет / упоминает / вспоминает / делает несколько критических замечаний по (проблеме) … - Further / next / then the author reports that … - Далее / затем автор статьи сообщает, что … - The last part of the text is devoted to / considers / presents the problem of … - Последняя часть текста посвящена / рассматривает / представляет проблему … - The text is accompanied with the scheme / diagram showing … - Текст сопровождается схемой / диаграммой, показывающей … - There is also the table / chart illustrating … - В статье представлена таблица / диаграмма, иллюстрирующая …
2.3. The author's conclusion / Выводы автора статьи	В заключении реферативной части статьи обобщенно приводятся выводы автора статьи: - The author comes to the conclusion that … - Автор приходит к выводу, что … - At the end of the article the author sums it all up by saying … - В конце статьи автор подводит итог, говоря …
2.4. Style and expressive means (vocabulary) used in the article / Стиль изложения и выразительные средства, используемые в статье	Определяется стиль речи реферируемой статьи (для неязыковых направлений подготовки для реферирования используются аутентичные статьи / тексты, относящиеся к научно-публицистическому, публицистическому, научно-техническому стилям речи), анализируются выразительные средства передачи информации (в профессионально-ориентированных текстах может быть использована специальная терминология (термины, профессионализмы); редко, но встречаются тропы (эпитеты, сравнения, метафоры), стилистические фигуры (риторический вопрос), а также социокультурно-окрашенные (маркированные) лексические единицы, которые референт должен правильно интерпретировать: - The scientific / engineering terms used in article are… - В статье используются следующие научные / технические термины … - To emphasize …, the author uses… - Чтобы выделить…, автор использует… - To underline …, the author uses … - Чтобы подчеркнуть..., автор использует… - The article refers to / is written in scientific and technical style – Статья написана в научно-техническом стиле.
3. Personal output / Выводы и оценка референта [8]	В заключительной части реферата референт указывает свои собственные выводы и отношение к прочитанному, к обсуждаемым в статье проблемам. Референт дает оценку содержанию реферируемой статьи только в заключительной части реферата (после выводов автора), так как данный вид речевой деятельности, как упоминалось выше, не предполагает представление собст-

	венной интерпретации идей статьи и ее оценки в процессе создания вторичного текста: - As far as I'm able to judge … – Насколько я могу судить… - I have found the article dull / important/ of great value / useful for specific purposes… - Я нахожу статью скучной / важной / очень ценной / полезной для определенных целей… - I fully agree / I totally disagree with – Я полностью согласен/не согласен с…

Как можно заметить, представленная таблица содержит примеры стандартных клише как на русском, так и английском языках. Такие речевые обороты играют немаловажную роль в создании вторичного текста, так как используются для логической связи частей (предложений, абзацев) реферата. Из этого следует заключить, что на этапе подготовки (предтекстовом) к реферированию профессионально-ориентированной статьи / текста на английском языке преподавателю необходимо предложить студентам упражнения, направленные на правильное употребление речевых клишированных оборотов в речи, а также их запоминание, чтобы избежать в дальнейшем лексико-грамматических, а также стилистических ошибок.

В этой связи представляется необходимым кратко представить этапы работы с реферируемым текстом и примерные упражнения, которые могут быть предложены обучающимся в процессе обучения реферированию.

На первом подготовительном (предтекстовом) этапе работы с аутентичным текстом преподавателю необходимо подготовить студентов к правильному восприятию первичного текста, используя приемы преодоления лексико-семантических, грамматических, смысловых трудностей, которые могут возникнуть у обучающихся на следующих этапах работы по составлению реферата. Таким образом преподаватель использует различные способы семантизации новых профессионально-направленных лексических единиц и знакомит студентов с тематикой текста для реферирования, проводя вступительную беседу и используя следующие языковые, условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения [9], [10]:

- соотнесите термины с их значением; - выберите из каждой цепочки терминов один лишний; - замените описание какого-либо явления термином; - преобразуйте следующие простые предложения в одно сложное, используя инфинитивные (герундиальные или причастные) конструкции, опустив малозначимую информацию; - преобразуйте следующие предложения, используя Passive Voice, не изменяя их смысл; - сократите следующие предложения, употребляя слова из таблицы; - переведите заголовок статьи и предположите ее основную тему / проблему / примерное содержание; - определите основную тему / проблему статьи, основываясь на ключевые слова / словосочетания из предложенного списка; - прочитайте мини-текст и найдите в нем слова-связки (клише), соединяющие между собой смысловые части этого текста; - составьте простые предложения со словами: author, article, headline, aim, subject; - дополните предложения, используя следующие глаголы: to characterize, to provide, to analyze, to evaluate, to consider.

Вышеперечисленные примеры упражнений направлены на развитие и совершенствования у обучающихся умений перефразирования, обобщения, трансформации, компрессии, антиципации, а также адекватного логического представления информации с помощью клишированных речевых оборотов.

Следующий (текстовый) этап работы направлен на дальнейшее развитие у студентов умений, описанных выше, а также основных аналитических процессов – анализа и синтеза информации, представленной в первичном профессионально-ориентированном тексте на иностранном языке. На втором этапе обучения реферированию студентам могут быть предложены следующие условно-речевые упражнения:

- прочитайте и переведите текст, используя лексические единицы из предложенного словарного списка, и разделите текст на смысловые абзацы;

- прочитайте текст и из каждого абзаца исключите предложения, которые не влияют на основный смысл и содержание каждого абзаца;

- соотнесите каждый абзац текста с его названием, предложенным в таблице;

- составьте план текста;

- выпишите ключевые слова / словосочетания / предложения из каждого абзаца текста;

- найдите в тексте логические средства связи предложений / абзацев;

- найдите в тексте профессионально-ориентированную лексику / терминологию и определите значение этих лексических единиц;

- используются ли в тексте социокультурно-маркированные лексические единицы, как их можно интерпретировать?

- к какому функциональному стилю речи относится статья? Назовите основные характеристики этого стиля;

- кратко сформулируйте основную идею, проблему, выводы по прочитанному тексту, используя предложенные речевые клише.

На завершающем (послетекстовом) этапе обучения реферированию студентам необходимо выполнить реферирование аутентичного профессионально-ориентированного иноязычного текста, учитывая основные характеристики процесса реферирования и структуру модели составления реферата (ознакомление студентов со структурой реферата происходит на предыдущих занятиях (лекция-беседа), а также во время вступительной беседы на подготовительном этапе). В зависимости от цели и задач, поставленных преподавателем, а также уровня образования, реферирование может выступать в качестве приема обучения профессиональной межкультурной коммуникации как в письменной (на родном или иностранном языке), так и устной форме (на иностранном языке).

Перечисленные этапы работы с реферируемым профессионально-ориентированным иноязычным текстом, а также представленный анализ характеристик процесса реферирования и модель структуры реферата дают возможность преподавателю выстроить эффективную систему обучения студентов-нефилологов межкультурному профессиональному общению, непосредственно используя сам процесс создания вторичного текста в качестве эффективного приема обучения иностранному языку.

Библиографический список

1. Голубева К.Г., Наумова Т.М., Колосова Т.Ю., Сухарева Т.В. К вопросу об обучении реферированию публицистических текстов на английском языке на старшем этапе обучения в профильном языковом вузе / К.Г. Голубева, Т.М. Наумова, Т.Ю. Колосова, Т.В. Сухарева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. - №3. - С. 1-10. - URL: https://mir-nauki.com/PDF/36PDMN321.pdf.

2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

3. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирования иностранного текста / А.А. Вейзе. - М.: Высш. шк., 1985. - 128 с.

4. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н.А. Ипполитова. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 176 с.

5. Журбенко Н.Л. Проблематизация обучения реферированию и аннотированию иноязычного профессионально - ориентированного текста в технических вузах / Н.Л. Журбенко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. - №1. – С. 1- 9. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/29PDMN120.

6. Флоря Е.П. Обучение реферированию учебных иноязычных текстов / Е.П. Флоря // Вестник Приднестровского университета. Серия: Гуманитарные науки. - 2011. - №1(37). - С. 71-75.

7. Левченко В.В., Любимова Т.Н. Использование элементов реферирования для формирования и контроля навыков работы с иноязычным аутентичным текстом в неязыковом вузе / В.В. Левченко, Т.Н. Любимова // Наука и образование. Новое время. – 2017. – Том 1. - №1. – URL: https://naukaru.ru/ru/nauka/article/16900/view.

8. Буславская М.С. Обучение реферированию научно-технических текстов на английском языке в неязыковом вузе / М.С. Буславская // Современные проблемы педагогики и образования: сб. статей II Международной науч.-практ. конф. - Петрозаводск : МЦНП «НОВАЯ НАУКА», 2024. – С. 167-174.

9. Даминова О.С. Методика формирования умений реферирования устного иноязычного научного сообщения у студентов вуза нелингвистического профиля / О.С. Даминова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Общественные науки. – 2016. - №3. – С. 51-62.

10. Даминова О.С. Содержание и структура учебного пособия по реферированию иноязычных научных текстов для студентов неязыкового вуза / О.С. Даминова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. – 2020. – Том 2 - №835. – С. 93-102.

УДК 004.032.26; ГРНТИ 20.23.19, 81.93.29

DIRECTED ATTACKS ON DEEP NEURAL NETWORKS AS PART OF COLLABORATE CLIL COURSE

E.V. Bochkarev, I.V. Galitsyna

Ryazan State Radio Engineering University named after V.F. Utkin,
Russia, Ryazan, yoticcitoy@gmail.com

Abstract. The article examines the vulnerabilities of deep neural networks that allow for targeted attacks on deep neural networks and considers the possibilities of protection against these attacks in the scope of «Computational Algorithms for AI Systems» together with «Foreign Language» disciplines while applying CLIL technology. Main aims and reasons to implement CLIL in Ryazan state radioengineering university are considered, as well as the methods to present the topic making use of foreign language are given.

Keywords: deep neural networks, targeted attacks, CLIL technology, vulnerability

НАПРАВЛЕННЫЕ АТАКИ НА ГЛУБОКИЕ НЕЙРОННЫЕ СЕТИ В РАМКАХ КУРСА CLIL

Е.В. Бочкарев, И.В. Галицына

Рязанский государственный радиотехнический университет имени В. Ф. Уткина,
Российская Федерация, Рязань, yoticcitoy@gmail.com

Аннотация. В данной статье рассматриваются уязвимости глубоких нейронных сетей, позволяющие осуществлять целенаправленные атаки, а также возможности защиты от таких атак в рамках дисциплин «Вычислительные алгоритмы для систем ИИ» и «Иностранные языки» с применением технологии CLIL. Представлены основные цели и причины внедрения CLIL в Рязанском государственном радиотехническом университете, а также методы рассмотрения данной темы с использованием иностранного языка.

Ключевые слова: глубокие нейронные сети, направленные атаки, технология CLIL, уязвимость

Introduction

The research of attacks on deep neural networks (DNNs) is considered as one of top popular topics in modern research of artificial intelligence and information security. Therefore, speaking about the academic process in higher education new technologies should be applied to get the students more involved in this area as well as to achieve their higher understanding of main terms and concepts connected to DNN. The rapid development of AI systems in various domains — from autonomous vehicles to medical diagnostics — makes understanding their vulnerabilities a critical competence for future engineers. Without such knowledge, even the most accurate DNN can become a weak link in a safety-critical system.

As part of this process CLIL (Content and Language Integrated Learning) technology has been introduced where the subject is presented both in English and Russian language by the teachers that led the discipline of Computational algorithms for Artificial Intelligence (AI) Systems, and simultaneously a certain amount of classes of Foreign Language discipline is devoted to the discussion and more profound understanding of the terms covered by means of English language only. This means that students not only learn how attacks work technically, but also practice describing

these attacks in a foreign language – a skill highly demanded in international research teams. Also this dual-focused pedagogical approach not only enhances subject knowledge but also naturally develops linguistic skills in a professional context.

Speaking about the reason for us to apply CLIL approach into the educational process in engineering university, it's worth mentioning that its primary difference from traditional English-medium education is that it doesn't require high level of language proficiency in order to get the idea of the subject [1]. In other words, students with an Intermediate (B1) level of English can successfully follow the technical content, while their language skills improve organically through meaningful use. First of all it gives higher motivation for students to get deeper into the professional topic by means of foreign language as the field of neural networks is much broader discussed in English-speaking sources. For example, cutting-edge papers on adversarial patches or one-pixel attacks appear on arXiv in English months or years before any Russian translation becomes available. Moreover, exposure to authentic English-language research papers, tutorials, and documentation prepares students for international collaboration and further academic mobility. Therefore, in the conditions of engineering university with quite low number of hours devoted to foreign language the aim of CLIL technology is twofold: it helps students gain more proficiency both in Computational algorithms for (AI) Systems and Foreign Language disciplines. In practice, this synergy allows students to acquire professional terminology in English without sacrificing depth in the core technical subject.

Main terms and approaches

The collaborative work is made by the teachers of several departments of Ryazan State Radio Engineering University named after V.F. Utkin (RSREU) – the department of Foreign Languages together with the department of Computational and Applied Mathematics, the department of Electronic Computing Machines, the CAD department. The directions of study involved in the topic considered are 02.03.02 (Artificial Intelligence and Information Technologies); 02.03.03 (Software for Computer Technologies and Artificial Intelligence Systems); 09.03.01 (Software for Computing Complexes and Artificial Intelligence Systems); 09.03.04 (Software Engineering for Artificial Intelligence Systems). All these directions share a common core of DNN fundamentals, which makes the CLIL course easily adaptable. Such interdisciplinary cooperation ensures that the content is relevant to each while maintaining a uniform methodological framework.

The first step is realized by the teachers of professional disciplines during lectures where the aim is to get the students acquainted with the new terms, notions and ideas. The material is given in Russian language with some portion of English words and phrases. CLIL technology also presupposes delivering lectures in English only. The degree of foreign language usage is determined depending on the initial level of foreign language knowledge where the interest and the aim of the teacher is to raise students motivation and the degree of their involvement into the academic process. In practice, for first-year students, a gradual introduction of English terms is preferred, while second-year students may attend short mini-lectures entirely in English.

The second step is a collaborative work where the teachers of Foreign language hold their practical classes according to the subject plan of a certain professional discipline following the aim of simultaneous acquisition of the topic considered both in the course of language and professional discipline study. During these practical classes, students analyse English-language articles on adversarial attacks, prepare summaries, and present their findings to peers, thereby reinforcing both technical and linguistic competences. A typical session lasts 90 minutes and is structured as follows: 20 minutes of vocabulary work, 40 minutes of reading and annotating a short paper (e.g., Su, J. on one-pixel attack), and 30 minutes of group presentations followed by Q&A.

The result of this work is much higher involvement of students into the acquisition of vitally important professional topics making use not only of their native language but the foreign one also.

Together with the knowledge basis formed in the process of such activity the motivation for research, as well as the fluency of speech in foreign language raises, and for evaluating collective agreements [2]. Furthermore, students become more confident in reading and understanding cutting-edge research, which is often published in English long before translated versions appear.

Below we shall review one of the topics considered in the process of practical classes at "Foreign Language" discipline as well as one of the lectures in "Computational Algorithms for AI Systems" discipline within the scope of implementing CLIL technology.

Main targets of attack are object or speech recognition networks. Such neural networks are now considered incredibly accurate, so you would think they would be safe, including modern generative models [3] and medical diagnostic systems [4]. After all, a modern ResNet-152 achieves over 95% top-5 accuracy on ImageNet, that seems almost perfect. But it's not the case, as even medical diagnostic networks [4] remain vulnerable. In fact, the very properties that make deep networks powerful – their high-dimensional non-linear decision boundaries – also create unexpected vulnerabilities. Further we should consider several attack approaches.

The first of these is the most popular one - superimposing perturbation on the image. What this means is that a special algorithm finds the most significant perturbation between the input image and what the neural network is supposed to recognize. This perturbation is then superimposed on the input image, creating a malicious image that is indistinguishable from the original to the naked eye, but causes the neural network to misclassify the object in that image and identify a different object. The canonical example is a panda that becomes a gibbon after adding a barely visible noise pattern. It compares the fast algorithm gradient sign method and DeepFool. It can be seen that DeepFool produces cleaner results with less modification of the original image. However, it should be noted that DeepFool finds perturbations 4x slower than the fast algorithm gradient sign [5]. This trade-off between attack stealth and computational cost is a key consideration for real-world adversaries.

To effectively protect against superimposing perturbation attacks, various sophisticated approaches employing preventative data processing are used. Further let’s consider the most important ones. A key method is constitutive learning, in which the model is intentionally fed with extended examples that develop "immunity" to traditional noise. During each training epoch, the network sees both clean images and their adversarial versions; thus it learns to ignore small, malicious perturbations. Input data processing techniques, such as random smoothing, image augmentation, or bit-depth reduction, are used as an additional barrier. For example, reducing the colour depth from 256 to 16 levels per channel can wash out very fine-grained perturbations without affecting human perception of the image.

The most sophisticated approach involves the implementation of anomaly detection, which allows the system to identify suspicious activity at an early stage and block dangerous requests.

The second approach is called «One pixel attack». In contrast to the previous approach that changed the whole image the approach under consideration is argued to be capable to fool the neural network by changing just one pixel. This is surprising because a single pixel can alter only a tiny fraction of the input, yet it suffices to flip the classifier’s decision.

One-pixel attacks are created with the proposed algorithm that successfully fooled three types of deep neural networks trained on known dataset: All convolutional networks, Network in network and VGG. The original class labels are in the top while the target class labels and the corresponding confidence are given below [6].

A common idea for creating adversarial images is adding a tiny amount of well-tuned additive perturbation, which is expected to be imperceptible to human eyes, to a correctly classified natural image. Such modification can cause the classifier to label the modified image as a completely different class.

Also, the effectiveness of this attack can be significantly increased by using not just one pixel, but several ones [6]. The authors of the original paper showed that with three pixels, the success rate on the same network jumped from 22% to 78% for a targeted attack.

The most effective methods against single-pixel attacks are spatial smoothing and median filters. These techniques effectively dissolve the modified pixel among its neighboring values, eliminating its destructive influence on the final prediction. Furthermore, high robustness is achieved by randomizing the input data (random cropping or small shifts) together with using ensembles of models, as a point-based distortion tailored to one architecture is rarely effective across multiple architectures simultaneously. For example, even if an attack fools a ResNet, the same image might be correctly classified by a VGG or a Vision Transformer in the ensemble

The third, most powerful and relatively new approach compared to the first two is the sticker approach. It is called this because it does not use a modification of the original image, but the addition of a second image instead. Physically, this attack can be realised by printing a colourful sticker and placing it near the object of interest – for instance, on a wall behind a stop sign.

The main object in this respect is machine vision. Typical targets are autonomous vehicles. traffic sign recognition, and surveillance systems, face recognition. Such stickers can be printed and used to fool surveillance systems with machine vision [7].

The result is also slightly different depending on the rotation and size of the sticker. So in this case we have a rotation and scale in which it works best. For a stop sign, the optimal patch might be a small white-and-black pattern rotated 15 degrees and scaled to 5% of the sign's area. The best rotation and size is determined by a special algorithm. Correspondingly, the sticker is also created by an algorithm. This algorithm is very similar to the first one but it uses the maximum perturbation of the object to be obtained. Provided below is the example of the arguments for transformation function [7].

To defend against adversarial patch attacks, the method described in the first point is used. In addition to adversarial training, the defender can run a "patch detector" – a separate neural network that scans input images for regions with unnaturally sharp edges or high-contrast patterns typical of stickers. Alternatively, an algorithm can be used that recognizes sharp pixel changes, which is what stickers are. According to the algorithm, if detected, either an error is returned or the sticker area is removed and the original object is recognized. This approach is analogous to inpainting: the suspicious pixels are replaced by interpolated values from their surroundings, and the cleaned image is then fed into the main classifier.

Conclusion

The topic under consideration was presented in the discipline of Computational algorithms for (AI) Systems in the form of lectures, practical classes where quite a number of tasks like case studies, brainstorming, clickers and others were done in two languages, both in Russian and English. As for the Foreign Language discipline this topic raised discussions in English language when the teacher made use of such activities as jigsaw method, think-pair-share with the elements of peer teaching that led to higher involvement of students into the understanding of the topic and better process of memorizing the facts connected with it. The first- and second-year students were involved into the activity according to CLIL approach as the Foreign Language discipline is taught during the first two years of study according to the curriculum of RSREU.

On the other hand, such intensive activity requiring studying professional subject by means of not only native but foreign language also caused difficulties for some students as they were not ready for such format of work. Their reluctance for such kind of activity, nevertheless, stimulates the teachers who implement CLIL technology to find some other ways to study the topic. Nevertheless, total attitude to this technology was rather positive among the majority of students. In this respect we can make a conclusion about skillful integration of this and other complex technical topics

into the format of a collaborative CLIL course, which can be a promising example of practical implementation of this approach in engineering university.

References

1. Pirozhkova I.S. Content and language integrated learning: a variant of bilingual education in Russian universities / I.S. Pirozhkova // Philology class. – 2020. – Access mode: https://cyberleninka.ru/article/n/content-and-language-integrated-learning-a-variant-of-bilingual-education-in-russian-universities. Access date: 25.02.2026.

2. Н. И. Цуканова. Применение искусственных нейронных сетей и машинного обучения к оценке качества коллективно- договорных актов в сфере образования / Н. И. Цуканова, В. В. Александров, Н. В. Головкин, О. В. Шурыгина // Вестник Рязанского государственного радиотехнического университета – 2023. – № 86. –Р. 122-133. Режим доступа: https://vestnik.rsreu.ru/images/archive/2023/86/3.3.-.pdf. Дата доступа: 25.02.2026.

3. Ю. Л. Леохин. Разработка методов и алгоритма формализации текстового запроса к онлайн-сервисам, генерирующим изображения посредством нейросетевых технологий / Ю. Л. Леохин, Т. Д. Фатхулин // Вестник Рязанского государственного радиотехнического университета. – 2023. – № 85. – Р. 116–125. Режим доступа: https://vestnik.rsreu.ru/images/archive/2023/85/3.4_.pdf. Дата доступа: 25.02.2026.

4. Е. В. Поляков. Исследование одноэтапной нейронной сети глубокого обучения для классификации подвариантов острого лимфобластного лейкоза на открытом наборе данных / Е. В. Поляков, И. П. Чурилов, В. В. Дмитриева // Вестник Рязанского государственного радиотехнического университета. – 2025. – № 93. –Р. 92-100. Режим доступа: https://vestnik.rsreu.ru/images/archive/2025/93/3.3---.pdf. Дата доступа: 25.02.2026.

5. Moosavi-Dezfooli, S.M. DeepFool: A Simple and Accurate Method to Fool Deep Neural Networks / S.M. Moosavi-Dezfooli, A. Fawzi, P. Frossard // Proceedings of the IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR). – 2016. – P. 2574–2582. – Access mode: https://arxiv.org/pdf/1511.04599. Access date: 25.02.2026.

6. Su, J. One Pixel Attack for Fooling Deep Neural Networks / J. Su, D.V. Vargas, K. Sakurai // IEEE Transactions on Evolutionary Computation. – 2019. – Vol. 23, № 5. – P. 828–841. Access mode: https://arxiv.org/pdf/1710.08864. Access date: 25.02.2026.

7. Brown, T.B. Adversarial Patch / T.B. Brown, D. Mané, A. Roy, M. Abadi, J. Gilmer // arXiv preprint arXiv:1712.09665 [Electronic resource]. – 2017. Access mode: https://arxiv.org/pdf/1712.09665. Access date: 25.02.2026.

СЕКЦИЯ «НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ГУМАНИТАРНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ»

УДК 37.013; ГРНТИ 14.35.09

ОТДЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ПРЕДМЕТОВ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ РОССИИ

А.В. Ильин

Рязанский государственный радиотехнический университет имени В.Ф. Уткина, Российская Федерация, Рязань, arturilin25@mail.ru

Аннотация. В данной статье будут осмыслены и обозначенные некоторые теоретико-практические проблемы, связанные с правовой подготовкой студентов технических вузов России. Заостряется внимание на исключительной важности правового образования, формирования адекватного правосознания и правовой культуры струдентов высших учебных заведений, что является залогом успешного формирования личности инженера, так и его профессиональной деятельности в современной России в условиях стоящих актуальных задач развития общества и государства и др.

Ключевые слова: Образование, образовательный процесс, преподавание, юридические дисциплины, правовая подготовка, право, правосознание, правовая культура, правовое и социальное государство.

SELECTED PROBLEMS OF THE METHODOLOGY OF TEACHING LEGAL SUBJECTS IN TECHNICAL UNIVERSITIES OF RUSSIA

A.V. Ilyin

Ryazan State Radio Engineering University named after V.F. Utkin, Russia, Ryazan, arturilin25@mail.ru

Annotation. This article will also reflect on some theoretical and practical problems related to the legal training of students of technical universities in Russia. Attention is focused on the exceptional importance of legal education, the formation of an adequate legal awareness and legal culture of university students, which is the key to the successful formation of an engineer's personality and professional activity in modern Russia in the context of the current challenges of the development of society and the state, etc.

Keywords: Education, educational process, teaching, legal disciplines, legal training, law, legal awareness, legal culture, legal and welfare state.

В современной России задача формирования адекватного правосознания граждан, их правовой культуры является чрезвычайно актуальной. Правовое и социальное государство выступают важнейшими принципами основ конституционного строя России, обозначенными в высшем законе страны-Конституции России 1993 года. Это предполагает и стремление по обеспечению верховенства закона во всех сферах общественной жизни, максимальное разделение ветвей власти на законодательную, исполнительную и судебную, наиболее полное обеспечение прав и свобод человека и гражданина, сильную и независимую судебную власть, взаимную ответственность государства и личности, обеспечение именно достойной жизни всем категориям граждан. Вместе с тем, значительно число нарушений прав и свобод в различных сферах жизнедеятельности, масштаб коррупции, злоупотреблений полномочими должностными лицами. А правовая неграмотность отдельных лиц, в том числе руководителей разного уровня, сотрудников, ставит под сомнение эффективное решение стоящих задач в различных направлениях народного хозяйства страны. Это касается и инженерной сферы. В этой связи, повышенное внимание, на наш взгляд должно уделяться молодежи, в том числе студентам высших учебных заведений. Особую роль в системе высшего образования всегда играли и играют технические вузы, которые имеют свою несомненную уникальность и специфику, решая задачи подготовки инженерных кадров. Таким образом, правовая подго-

товка студентов инженерных вузов России представляется исключительно важной. Сразу скажем, что данная работа может проводиться по разным направлениям, в разных формах. Например, в ходе учебных занятий; в ходе различных воспитательных и иных мероприятий; в ходе учебной и иной практики студентов и др. Велика должна быть роль и самовоспитания и самоподготовки студентов, о чем скажем ниже. В рамках данной статьи остановимся на аспектах, связанных, прежде всего, с правовой подготовкой студентов в ходе учебных занятий при преподавании юридических дисциплин на разных специальностях и направлениях подготовки в технических вузах.

Так, например, в Рязанском государственном радиотехническом университете им. В.Ф. Уткина студентам, обучающимся на инженерных направлениях и специальностях преподаются различные юридическите предметы, такие как:

1. Правовое регулирование инженерной деятельности. Цель этой учебной дисциплины-приобретение необходимых знаний и умений в соответствии с ФГОС и формирование у студентов способности к пониманию основ и сосбенностей правового регулирования инженерной деятельности в России посредством обеспечения этапов формирования компетенций, предусмотренных ФГОС. Содержанием этого предмета выступают такие разделы, как: а) Общие положения ПРИД. Теория права (рассматриваются вопросы понятийных характеристик ПРИД, структуры дисциплины, понимания права, правового регулирования, системы права, источников права, правонарушений и юридической ответственности, правосознания и правовой культуры и другие). б) Отдельные направления правового регулирования инженерной деятельности (рассматриваются вопросы конституционно-правового и международного правового регулирования инженерной деятельности; гражданско-правового регулирования инженерной сферы и аспекты предпринимательского права; информационно-правового регулирования инженерной деятельности; правового регулирования трудовых правоотношений в инженерной сфере; административно-правового и уголовно-правового регулирования; аспекты стандартизации; правовых основ искусственного интеллекта; правовых основ борьбы с коррупцией, терроризмом и экстремизмом в инженерной сфере и другие).

2. Правовое регулирование в сфере информационно-коммуникационных технологий. Цель этой учебной дисциплины-приобретение необходимых знаний и умений в соответствии с ФГОС и формирование у студентов способности к пониманию основ и сосбенностей правового регулирования в сфере информационно-коммуникационных технологий в России посредством обеспечения этапов формирования компетенций, предусмотренных ФГОС. Содержанием этого предмета выступают такие разделы, как: а) Структура ПРИКТ. Теория права (рассматриваются вопросы понятийных характеристик ПРИКТ, структуры дисциплины, понимания права, правового регулирования, системы права, источников права, правонарушений и юридической ответственности, правосознания и правовой культуры и другие). б) Общая характеристика отдельных направлений правового регулирования информационно-коммуникационных технологий (рассматриваются вопросы конституционно-правового и международного правового регулирования информационно-коммуникационных технологий; гражданско-правового регулирования информационно-коммуникационных технологий и аспекты предпринимательского права; информационно-правового регулирования сферы ИКТ; административно-правового и уголовно-правового регулирования в сфере ИКТ; аспекты стандартизации; правовых основ искусственного интеллекта; правовых основ борьбы с коррупцией, терроризмом и экстремизмом в сфере информационно-коммуникационных технологий и другие).

3. Правовое регулирование в сфере искусственного интеллекта. Цель этой учебной дисциплины-приобретение необходимых знаний и умений в соответствии с ФГОС и формирование у студентов способности к пониманию основ и сосбенностей правового регулирования в сфере искусственного интеллекта в России посредством обеспечения этапов формирования компетенций, предусмотренных ФГОС. Содержанием этого предмета выступают такие разделы, как: а) Общие положения теории права (рассматриваются вопросы понятийных характеристик ПРИИ, структуры дисциплины, понимания права, правового регулирования,

системы права, источников права, правонарушений и юридической ответственности, правосознания и правовой культуры и другие). б) Принципы правового регулирования искусственного интеллекта (рассматриваются вопросы нормативной базы искусственного интеллекта; международно-правовое регулирование в сфере искусственного интеллекта; тенденции развития правового регулирования искусственного интеллекта в мире; основы правового регулирования искусственного интеллекта в публичном и частном праве в России). в) этические основы искусственного интеллекта (рассматриваются понятия и принципы этики искусственного интеллекта; вопросы применения этических норм в различных сферах использования искусственного интеллекта) и другие предметы.

То есть, ключевыми вопросами и проблемами правового регулирования в рамках данных дисциплин выступают, например: роль права в инженерной, информационно-коммуникационной сфере (ИКС); значение права в регулировании инженерной сферы и информационно-коммуникационных технологий; проблемы формирования правосознания инженерных работников; инженерная и информационно-коммуникационная сфера как объект комплексного правового регулирования; виды источников права в регулировании инженерной деятельности и информационно-коммуникационных технологий; понятие, значение и виды правовой информации; проблемы защиты информации в современной России; проблемы конституционного статуса граждан России в инженерной и информационной сфере; значение гражданского права в регулировании инженерной сферы и сферы информационно-коммуникационных технологий; роль предпринимательского права в регулировании инженерной сферы и сферы информационно-коммуникационных технологий; проблемы защиты интеллектуальной собственности в инженерной сфере и в информационно-коммуникационной сфере; административная и уголовная ответственность в инженерной сфере и в сфере информационно-коммуникационных технологий; органы власти и управления в инженерной сфере и в сфере ИКТ; правовое регулирование и защита государственной тайны в России; защита коммерческой тайны и персональных данных; правовые основы борьбы с коррупцией в инженерной сфере и в сфере информационно-коммуникационных технологий; правовые основы борьбы с терроризмом и экстремизмом в инженерной сфере и в информационно-коммуникационной сфере; проблемы правового регулирования искусственного интеллекта и др.

Рассматривая проблемы правовой подготовки, правового воспитания и формирования правосознания студентов технических вузов, нельзя не заострить внимание на проблемах самого правосознания. Важно заниматься формированием именно адекватного правосознания у студентов, иначе это грозит искаженным пониманием действительности, в том числе правовой. Существуют две негативные крайности правосознания, от которых необходимо избавляться. Это правовой идеализм и правовой нигилизм. Первый предполагает необоснованное преувеличение возможностей права, правового регулирования, мнение о том, что только с помощью права, законодательства можно решить чуть ли не любую проблему жизнедеятельности. Люди, страдающие правовым идеализмом, наивно думают, что для этого достаточно лишь принять закон. Как пример, уничтожить коррупцию. Это далеко не так. Если, например, депутаты имеют искаженное правосознание в виде правового идеализма, это порождает часто излишнюю, ненужную интенсификацию правотворческой деятельности, что можно иногда наблюдать по резким всплескам принятых актов законодательства, что не вызвано обоснованными объективными причинами в обществе и государстве. Дело здесь в том, что закон требует в отношении себя множества гарантий его реализации, соответствующую их систему. Это правовые гарантии, идеологические, политическая воля, экономические и другие. И только тогда есть шанс, что какая либо проблема начнет решаться. Можно сказать, например, о правовых гарантиях. Минимум того, что здесь должна обеспечить юриспруденция, это принятие недостающих норм права, закрепленных в актах правотворчества, закрепление соответствующих субъективных прав и связанных с ними субъективных обязанностей

и четкое указание на меры юридической ответственности, в случае их нарушения. Правовой нигилизм, как другая негативная крайность правосознания, наоборот предполагает неверие в право, в его возможности, отвержение его и всего, что с ним связано. Это тоже неадекватное восприятие правовой действительности, чреватой и юридическими последствиями в виде юридической ответственности правонарушителей, вплоть до уголовной. В контексте этого, очень важно сказать и о связанной с данными явлениями проблеме. Это виды правомерного поведения, например, по мотивации. Правомерное это то, которое не нарушает правовых норм, реализует право, а противоправное его нарушает. Правомерное поведение по мотивации бывает трех основных типов: 1. Основанное на уважении к праву, к законодательству, солидарности с ним. 2. Конформистское, то есть то, когда человек не нарушает законодательство только по причине боязни санкций со стороны своего окружения (семьи, коллег по работе и т.д.), то есть как говорят в народе, опасается быть «белой вороной». 3. Маргинальное правомерное поведение как самый негативный его тип, когда человек ведет себя правомерно только из за страха понести юридическую ответственность. Здесь, любые недостатки правотворчества, правоприменения, например, проблемы с неотвратимостью юридической ответственности в случае совершения правонарушений, могут активизировать данных людей на совершение правонарушений, вплоть до преступлений. То есть, задачи формирования адекватного правосознания и надлежащего типа правомерного поведения должны быть увязаны между собой. Нельзя не сказать, что для общества и государства наиболее значим вариант правомерного поведения, связанный с уважительным отношением к праву и законодательству, но и они сами, в свою очередь, должны стремиться к справедливости, разумности, формироваться в интересах народа. То есть, как говорят в юриспруденции, должны иметь социальную ценность. Адекватное же правосознание предполагает понимание того, что законодательство не может быть идеальным, есть различные его проблемы, которые по мере возможности, надо всем решать, но это не повод отвергать право, полностью неверить в его возможности. От обычных граждан, тоже многое здесь зависит, всегда важна реакция на соответствующие проблемы правового регулирования, которые, например, связаны с нарушениями прав и свобод (обращение в суды, вплоть до Конституционного Суда, правоохранительные органы, иные органы власти с исками, жалобами, заявлениями и т.д.). Нельзя не сказать, что Конституция России 1993 года закрепила множество форм и способов защиты прав граждан. Проблема здесь, часто связана с неактивностью, пассивностью, боязнью защищать свои права и свободы правовыми средствами. Понятно, что во всех этих проблемах, первоочередное значение, на наш взгляд, имеет общее воспитание личности, прежде всего, в семье со стороны родителей. Недостатки воспитания, неизбежно отражаются и на правовом поведении, на правосознании и правовой культуре людей.

Говоря о задачах правовой подготовки, правового воспитания и формирования адекватного правосознания студентов технических вузов, особо стоит заострить внимание на проблеме самовоспитания и преподавателей и самих студентов. Это важнейший процесс, от которого зависит соответствующая результативность и эффективность данных процессов. Важность самовоспитания педагогов в самом педагогическом сообществе, часто недооценивается. Иногда и ожесточенно отвергается. Если заходит разговор о воспитании, в том числе правовом, то это отождествляется часто с воспитательной работой в отношении самих студентов. Однако, совершенно очевидно, что процессы самовоспитания должны сопутствовать всей человеческой жизни, должны предполагать непрерывный процесс самосовершенствования личности. Пределов здесь нет. Признание этого, обеспечивает начало самовоспитания. Непризнание ставит «крест» на развитии личности, как с точки зрения человеческих, так и профессиональных качеств.

Говоря о понятийных характеристиках здесь, отметим, что, например, в педагогической энциклопедии отмечается, что самовоспитание - «Сознательная, целенаправленная дея-

тельность человека по совершенствованию своих положительных качеств и преодолению отрицательных. Уровень самовоспитания - результат воспитания личности в целом»[1].

То есть, важна планомерная, методичная работа над собой, над своими личностными и профессиональными качествами.

Особо следует сказать о том, что в правовой подготовке важно учитывать, что современное российское законодательство не лишено недостатков, которые влияют и на мотивацию людей, вникающих в правовое регулирование. Это порой противоречивость нормативных актов, поспешность их принятия, излишняя сложность текстов и другие. В любом случае, это не повод отказаться от правовой подготовки. Наоборот, учитывая, что право касается всех, следует максимально этим заниматься, по мере возможности уточняя то, что вызвало недопонимание.

В современный период, юридической подготовке способствует множество правовых порталов, справочных систем, огромное множество литературы в открытом доступе и др. Есть очень удобные приложения справочных правовых систем на смартфон, например, «КонстультантПлюс: Студент», где есть не только основное законодательство, но и учебная литература.

1. Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В. Г. Панова, 1993 г. [Электронный ресурс]. URL: http://didacts.ru.

УДК 37.013.73; ГРНТИ 14.07.03

КОНТУРЫ ЦИФРОВОЙ ДИДАКТИКИ

А.А. Щевьёв

Рязанский государственный радиотехнический университет имени В.Ф. Уткина, Россия, Рязань, TomSch@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается эволюция понятия «цифровая дидактика» от технического оснащения школ до формирования новой научной дисциплины. Анализируются идеи основоположников: от предупреждений В.П. Беспалько о бесполезности простой замены учебников экранами до системного подхода В.И. Блинова, определяющего цифровую дидактику как отрасль педагогики для организации обучения в цифровом обществе. Показана трансформация классических принципов (наглядность переходит в полимодальность, доступность - в персонализацию) и возникновение новых методов: «перевернутый класс», геймификация, иммерсивное обучение. Особое внимание уделяется изменению ролей учителя (становящегося навигатором) и студента (активного исследователя) в условиях новой цифровой реальности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, парадигма образования, философия образования, цифровая дидактика, цифровая педагогика

PARADIGMS OF MODERN SCIENCE AND CAREER CHOICE

A.A. Schevjev

Ryazan State Radio Engineering University named after V.F. Utkin, Russia, Ryazan, TomSch@yandex.ru

Annotation. The article examines the evolution of the concept of "digital didactics" from the technical equipment of schools to the formation of a new scientific discipline. The ideas of the founders are analyzed: from V.P. Bespalko's warnings about the uselessness of simply replacing textbooks with screens to V.I. Blinov's systematic approach, which defines digital didactics as a branch of pedagogy for organizing learning in a digital society. The transformation of classical principles (from visualization to polymodality, from accessibility to personalization) and the emergence of new methods, such as flipped classrooms, gamification, and immersive learning, are highlighted. Special attention is given to the changing roles of teachers (who become navigators) and students (who become active researchers) in the new digital reality.

Keywords: information and communication technologies, educational paradigm, philosophy of ed-

ucation, digital didactics, digital pedagogy

В самом начале информационной эры, когда компьютеры только начинали входить в образование, стало ясно, что просто поставить технику в школьный класс или учебную аудиторию университета совершенно недостаточно. Одним из первых, кто это отчетливо понял, был советский ученый В.П. Беспалько. Еще в конце 80-х годов прошлого века он предупреждал, что если мы просто и совершенно механически заменим бумажные учебники на электронные, а живую речь учителя на машинную (а в теперешней реальности на цифровой ИИ-аватар), ничего хорошего не выйдет [1].

Чтобы техника действительно заработала на пользу образованию, нужно менять саму логику обучения, менять ее парадигму, нужно проектировать сам учебный процесс специально под новые возможности информационного общества. Можно сказать, что это было, своего рода, «предчувствие цифры», своеобразная догадка о том, что ЭВМ (компьютер) не просто пишущая машинка или совершенный калькулятор, а целая среда, требующая какой-то иной педагогики, другой дидактики.

1990-е и 2000-е годы прошли под флагом активнейшей информатизации образования. Это было время великого похода техники в школы и вузы, кода в учебных заведениях появились миллионы компьютеров, интерактивных досок, первых мультимедийных проекторов. Главной задачей было, таким образом, как-бы «насытить» образовательные учреждения техникой и научить учителей хотя бы ее включать, но вот содержание обучения во многом оставалось прежним. Пусть и творчески, но практически всегда мы просто переносили параграфы учебников в формат Word или PowerPoint. Конечно, сам этот процесс был и важен и нужен, но, по сути своей, он был элементарной «оцифровкой» привычного материала. Мы натягивали цифровую одежду на старое, привычное тело традиционного образования, а сама суть обучения: лекции, опросы, контрольные и прочее оставались неизменными.

В середине 2000-х годов появились работы, в которых слово «дидактика» впервые соединилось с приставкой «электро». Например, итальянский исследователь Джованни Ди Анджело в 2007 году опубликовал работу с говорящим названием: «От дидактики к электронной дидактике», где он рассуждал о том, что сетевая среда меняет саму природу взаимодействия учителя и ученика [5].

Позже в Скандинавии появилась интересная концепция «цифровых дидактических дизайнов», частично сейчас заимствованная в нашей стране, что вылилось в массовое переименование педагогических кафедр в кафедры педагогического дизайна. Сама же эта идея о том, что учитель теперь не просто рассказывает материал, а проектирует среду, в которой ученик учится сам.

Настоящий перелом в России наступил на рубеже 2010-х и 2020-х годов, когда импульсом стал не только технический прогресс, но и социальный заказ, потому что стране нужны были люди, способные жить и работать в новой цифровой экономике. В 2018–2019 годах понятие «цифровая дидактика» врывается в научный обиход.

Особую роль здесь сыграли работы В.И. Блинова. Именно он с коллегами выпускает одно из первых фундаментальных пособий, где «цифровая дидактика» предстает не как модное слово, а как достаточно стройная система. В их работах звучит ключевая мысль: мы живем в эпоху, когда новое поколение учеников («цифровые аборигены») мыслит иначе, чем их учителя («цифровые иммигранты»). Их нельзя удивить компьютером, так как для них компьютер это совершенно привычная среда, а учить их, используя старые методы, просто бессмысленно [2].

В статье В.И. Блинова «Цифровая дидактика: модный тренд или новая наука?» автор дает следующее ее определение: «Цифровая дидактика – это отрасль педагогики, научная дисциплина об организации процесса обучения в условиях цифрового общества» [2, с. 27]. В данном случае речь идет не о временном использовании инструментов, а о новой реальности

цифрового общества, которое формирует иные способы работы с информацией, коммуникации и мышления.

В.И. Блинов позиционирует цифровую дидактику не просто как набор методических рекомендаций, а как формирующуюся научную дисциплину (отрасль педагогики), которая должна переосмыслить классические принципы дидактики (наглядности, доступности, систематичности и др.) применительно к новым технологическим реалиям. В статье также подчеркивается, что цифровая дидактика призвана ответить на вопрос, как достичь образовательных результатов, используя потенциал цифровых технологий, но, не подменяя ими педагогические цели.

В 2020-е годы, мы наблюдаем завершение формирования понятия. Цифровая дидактика перестала быть просто набором советов по использованию компьютерной техники и прочих гаджетов. Исследователи, такие как И.В. Роберт, говорят о принципиально новом качестве, о конвергенции педагогических и цифровых технологий [4]. В свою очередь Е.В. Брызгалина предложила философское осмысление цифровой дидактики, делая упор на аксиологический аспект этого понятия [3].

Конечно же, классическая педагогика всегда строилась на фундаментальных принципах: наглядности, доступности, систематичности и прочности знаний. Однако цифровая среда заставила эти принципы звучать по-новому.

Например, принцип наглядности превращается в принцип полимодальности, теперь информация передается не только через картинку в учебнике, но и через 3D-модели, видео, виртуальную реальность и звук одновременно.

Принцип доступности трансформируется в принцип персонализации и адаптивности и если раньше один и тот же материал давали всем одинаково, а теперь цифровые платформы с искусственным интеллектом могут подстраивать сложность и темп под конкретного ученика или студента.

Принцип систематичности дополняется принципом гибкости и асинхронности, т.е. обучение больше не привязано жестко к расписанию и месту, можно возвращаться к сложным темам в любое время.

Принцип связи теории с жизнью расширяется до принципа расширения образовательного контекста, когда студент выходит за пределы аудитории через онлайн-экскурсии, симуляторы и доступ к мировым базам знаний.

На основе этих обновленных принципов рождаются новые методы обучения. Одним из самых заметных стал «перевернутый класс», когда студенты дома самостоятельно знакомятся с теорией через видео или интерактивные материалы, на занятии под руководством преподавателя сразу применяют знания на практике, решая задачи и участвуя в дискуссиях.

Появилось иммерсивное обучение с использованием виртуальной и дополненной реальности, например, можно «побывать» в Афинах или провести экскурсию к пирамидам. Геймификация превращает учебу в игру с уровнями, баллами и наградами, что сильно повышает мотивацию. Искусственный интеллект стал выступать в роли цифрового тьютора, который мгновенно проверяет работы и подбирает индивидуальные задания, а благодаря аналитике обучения можно отслеживать прогресс студента в реальном времени и вовремя замечать, где ему нужна помощь.

Эти методы требуют новых форм организации учебного процесса. Самый распространенный вариант - смешанное обучение, когда традиционные уроки в классе сочетаются с онлайн-форматами. В сетевых проектах студенты из разных городов могут вместе работать над заданиями на цифровых досках. Появились и единые цифровые экосистемы, где на одной платформе собраны и лекции, и библиотека, и общение, и оценка результатов. В итоге роль учителя меняется: из простого передатчика знаний он превращается в наставника и фасилитатора, который помогает студенту ориентироваться в огромном информационном пространстве, а студент из пассивного слушателя становится активным участником, который сам

управляет своим обучением. Так на стыке классической педагогики и цифровых возможностей рождается новая реальность образования.

Генезис «цифровой дидактики» путь к вопросу: «Как перестроить сознание студента, чтобы он мог учиться всю жизнь, используя безграничные возможности сети?». Это история о том, как техника, бывшая когда-то просто инструментом, превратилась в новую среду обитания образования. Теперь главная задача дидактики, видимо, не просто вписать цифру в старые схемы, а создать новые, в которых учитель станет навигатором, студент исследователем, знания перестанут быть «водой в кувшине», который наполняют, и превратятся в океан, в котором учат и учатся плавать.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. Теория учебника: дидактический аспект [Текст] / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Блинов В.И. Цифровая дидактика: модный тренд или новая наука? // Профессиональное образование. Столица. – 2019. – № 3. – С. 27–32 .
3. Брызгалина Е.В. Цифровые трансформации педагогики: опыт повышения квалификации / Е. В. Брызгалина, Д. А. Алексеева, Э. Д. Дряева // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 5. – С. 161-167.
4. Роберт И.В. Развитие дидактики в условиях цифровой трансформации образования // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении : сб. науч. тр. / РАО, Отд-ние проф. образования, МГПУ. – Москва, 2024. – С. 347–362 .
5. D'Angelo G. From Didactics to e-Didactics: e-Learning Paradigms, Models and Techniques / G. D'Angelo. – Naples, 2007.

УДК 001.83; ГРНТИ 12.21.65

АРЕАЛЫ ЦИТИРОВАНИЙ ВУЗОВСКИХ УЧЕНЫХ В РЕГИОНАХ: ПЕРСПЕКТИВЫ ОЦЕНКИ

Т.В. Еременко
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
Россия, Рязань, t.eremenko@rsu-rzn.ru

Аннотация. Обосновывается актуальность анализа ареалов цитирований публикаций ученых региональных вузовских сообществ России как индикатора широты научных коммуникаций. Вводится наукометрический показатель «индекс локальности цитирований». Формулируются предпосылки, необходимые для успешности сравнительного анализа ареала цитирований авторов, аффилированных с региональными вузами и работающих в одной предметной области. При опоре на эти предпосылки описывается план сравнительного исследования ареалов цитирований ведущих авторов, относимых к предметной области педагогики и аффилированных с вузами в регионах ЦФО, на основе базы данных Российского индекса научного цитирования и его информационно-аналитического инструментария.
Ключевые слова: ареал цитирований, вузовские ученые, регионы, РИНЦ, локальность цитирований, научные коммуникации.

CITATION AREAS OF UNIVERSITY SCHOLARS IN THE REGIONS: ASSESSMENT PROSPECTS

T.V. Eremenko
Ryazan State University named after S.A. Yesenin,
Russia, Ryazan, t.eremenko@rsu-rzn.ru

Abstract. The article substantiates the relevance of analyzing the citation areas of publications by scientists from regional university communities in Russia as an indicator of the breadth of scientific communications. A scientometric indicator, the "citation locality index," is introduced. The prerequisites for a successful comparative analysis of the citation areas of authors affiliated with regional universities and working in the same subject area are formulated. Based on these prerequisites, a plan is described for a comparative study of the citation areas of leading authors in the field of pedagogy and affiliated with universities in the Central Federal District, based on the Rus-

sian Science Citation Index database and its information and analytical tools.
Keywords: citation area, university scientists, regions, RSCI, citation locality, scientific communications.

Необходимым условием прогресса науки выступает широта научных коммуникаций, так как через взаимодействие ученых происходит циркуляция знаний, обмен идеями и опытом исследований, создаются научные коллаборации. Без системы коммуникаций наука стагнирует и останавливается в своем развитии. Накопление и распространение научных знаний неразрывно связано с публикацией результатов академических исследований и сопровождается их цитированием, которое уже на протяжении многих десятилетий является объектом пристального внимания со стороны как самих авторов публикаций, так и круга заинтересованных лиц: менеджеров в сфере науки и высшего образования, ученых-наукометристов, коллег, аспирантов, студентов. Как отмечает группа отечественных авторов, «современные ученые встроены в линейные виды научных коммуникаций, которые представляют собой совокупность научных изданий, электронных журналов и других видов научно-исследовательской литературы» [1, с. 38]. Цитирование служит количественным индикатором широты научных коммуникаций, репрезентируя степень известности и авторитетности проведенных исследований, их включенности в национальный и международный научный дискурс.

Если обратиться к оценке широты научных коммуникаций авторов в рамках определенного сообщества посредством анализа цитирований их публикаций, то региональные вузовские сообщества представляют собой перспективный предмет для исследования. Отметим, что в российских регионах вузовские сообщества, как правило, образуют ядро региональных академических сообществ. Е. В. Сапрыкина пишет о последних: «это самостоятельное культурное явление, представляющее собой общность, объединенную профессиональной деятельностью, наличием устойчивых коммуникаций и ценностно-нормативных систем. Частями такого сообщества могут выступать региональные научные центры и научно-исследовательские институты региона, а также университетские научные сообщества» [2, с. 44-45].

Изучение ареала цитирований трудов членов региональных вузовских сообществ открывает возможность оценить, насколько конкретное сообщество выходит за локальные барьеры, преодолевает узость круга исследователей. Положение, когда локализованное сообщество авторов читает и цитирует преимущественно друг друга, свидетельствует об ограниченности научного кругозора. Поэтому анализ ареала цитирований определенной группы авторов может рассматриваться как своеобразное зеркало, отражающее качество научной коммуникации: частота и разнообразие ссылок на работы этих авторов показывают степень их влияния на научный ландшафт.

Еще одно продуктивное направление для изучения ареала цитирований членов вузовских сообществ в регионах связано с тем, что плотность контактов и сила межличностных связей стимулируют здесь не только конструктивные инициативы, но способны провоцировать и девиантное академическое поведение, связанное, в частности, с манипуляциями с научным цитированием. Г. Е. Зборовский и П. А. Амбарова отмечают, что на современном этапе развития высшего образования особое значение приобретает изучение аномального поведения и взаимодействия вузовских общностей именно в регионах [3].

Сказанное выше определяет актуальность оценки ареала цитирований трудов региональных вузовских сообществ, для чего предлагается ввести такой наукометрический показатель, как *индекс локальности цитирований*. Оговоримся, что его использование должно ограничиваться анализом структуры цитирований ученых только в регионах, так как централизация национального научно-интеллектуального потенциала России в столице делает бессмысленным оценку уровня монополизации цитирований работ авторов, аффилированных с

московскими вузами, в ведущих научных журналах: последние преимущественно издаются именно в Москве.

Апробация индекса локальности цитирований была осуществлена автором настоящей статьи в 2018 г. при изучении структуры цитирований наиболее активно публикующихся и часто цитируемых рязанских авторов в сфере социально-экономических и гуманитарных наук. Проведенный библиометрический анализ выявил ограниченность цитирований границами территории, что подтвердилось значительным числом цитирований в рязанских научных журналах и немалым объемом цитирований, сделанных авторами из рязанских организаций; у отдельных авторов доля «местных» цитирований составляла до 90-100% от всего количества цитирований [4].

В перспективе представляется интересным провести сравнительный анализ ареала цитирований авторов, аффилированных с региональными вузами и работающих в одной предметной области (например, педагогика, история, филология…), с использованием индекса локальности цитирований. Такое исследование даст возможность визуализировать степень влияния региональных вузовских сообществ на развитие научного дискурса в сопоставлении разных регионов.

Рассмотрим основные предпосылки, обеспечивающие успешность подобного исследования.

Во-первых, объекты сравнительного анализа обязаны обладать достаточной степенью сходства по существенным признакам. Выбранные для сравнения региональные вузы должны иметь релевантные параметры публикационной активности, т.е. быть статистически сходны по метрикам баз данных научного цитирования. Далее, как уже говорилось выше, изучаемая группа авторов должна быть из одной предметной области.

Во-вторых, следует определить наиболее подходящий наукометрический информационный ресурс или совокупность ресурсов, в которых будет проходить поиск массива цитирований для изучения.

В-третьих, необходимо выработать алгоритм анализа, который сможет максимально использовать потенциал имеющегося информационно-поискового инструментария избранной наукометрической базы данных (или нескольких баз данных).

При опоре на эти предпосылки нами планируется исследование ареала цитирований вузовских ученых, работающих в регионах. Цель предварительно формулируется как сравнительный анализ ареалов цитирований ведущих авторов, относимых к предметной области педагогики и аффилированных с вузами в регионах ЦФО (кроме Москвы и Московской области). Предполагается, что на основе полученных данных может быть осуществлено разделение вузов на по крайней мере три группы - с низкой, средней и высокой ограниченностью ареала цитирований.

В качестве эмпирической базы исследования избирается Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) – национальная информационно-аналитическая система. Как утверждают специалисты, «…несмотря на технические несовершенства, на сегодняшний день РИНЦ является единственной отечественной системой, наиболее полно отражающей российский документопоток научных публикаций, в том числе полные тексты, и обладающей аналитическими инструментами для проведения библиометрических исследований. РИНЦ аккумулирует информацию о публикациях российских ученых из всех доступных источников, по всем направлениям наук и типам публикаций» [5].

Для выявления и обработки данных о цитировании будет использоваться инструментарий персональных подборок, которые могут создаваться пользователями в системе Science Index, являющейся надстройкой над РИНЦ. Здесь планируется создание совокупности подборок по вузам ЦФО, ведущим активные исследования в проблемном поле педагогики, с последующим углубленным анализом статистических отчетов в этих подборках и отбором наиболее активно публикующихся и цитируемых авторов.

Алгоритм начального этапа исследования предусматривается следующий:

- поиск в расширенном формате в базе данных РИНЦ, в каталоге организаций;
- выбор в каждом из регионов ЦФО (кроме Москвы и Московской области) вуза – регионального центра педагогических исследований;
- в анализе публикационной активности вуза с помощью статистического отчета «Распределение публикаций по тематике» выбор тематики «Народное образование. Педагогика» и формирование массива публикаций;
- создание на основе данного массива ряда подборок, последовательно ведущих к созданию подборки статей по педагогике, аффилированных с конкретным вузом, за 2016-2026 гг.;
- анализ этой подборки с выделением таких количественных показателей, как: 1) сколько статей включает подборка; 2) сколько авторов у этих статей; 3) сколько статей цитируются хотя бы один раз; 4) сколько авторов в подборке с количеством публикаций 10+.

На основном этапе исследования предполагается создание подборок авторов с количеством публикаций 10+, аффилированных с региональными вузами, и сравнение ареала цитирований их работ.

В заключение следует отметить, что востребованность результатов анализа ареала цитирований публикаций ученых из региональных вузовских сообществ России неуклонно возрастает в условиях доминирующей тенденции научного сообщества к расширению границ научных коммуникаций. От локализованных форм обмена новыми научными знаниями мир ученых переходит к сетевому взаимодействию на межрегиональном и международном уровнях, и оценка влияния региональных исследований путем изучения их цитирований приобретает стратегическое значение.

Библиографический список

1. Научные коммуникации: ученый в современном обществе / И. И. Замощанский, А. М. Конашкова, И. В. Красавин, О. А. Пырьянова // Tempus et Memoria. – 2016. – Т. 11, № 1. – С. 30-41.

2. Сапрыкина Е. В. Особенности регионального научного сообщества в современной России: социокультурный анализ / Е. В. Сапрыкина // Общество: философия, история, культура. - 2020. - № 5(73). - С. 44-47. DOI 10.24158/fik.2020.5.8.

3. Зборовский Г. Е. Аномалии в поведении и взаимодействиях вузовских общностей как проблема зарубежных и отечественных исследований / Г. Е. Зборовский, П. А. Амбарова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. - Социально-экономические науки. - 2021. - № 3. - С. 8-26. DOI 10.15593/2224-9354/2021.3.1.

4. Еременко Т. В. Качество цитируемости трудов ученых региона: библиометрический анализ на примере Рязанской области / Т. В. Еременко // Социология науки и технологий. - 2019. - № 2. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-tsitiruemosti-trudov-uchenyh-regiona-bibliometricheskiy-analiz-na-primere-ryazanskoy-oblasti (дата обращения: 07.02.2026).

5. Прокофьева Ю. Д. Наукометрия сегодня: анализ публикационной активности научной организации по данным РИНЦ / Ю. Д. Прокофьева, М. А. Пекшева // Библиосфера. - 2023. - № 3. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/naukometriya-segodnya-analiz-publikatsionnoy-aktivnosti-nauchnoy-organizatsii-po-dannym-rints (дата обращения: 07.02.2026).

УДК 378; ГРНТИ 14.35.

ГОТОВНОСТЬ АДЪЮНКТОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

А.С. Ольков

Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище,
Российская Федерация, Рязань, andrey.olkov.1981@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема готовности адъюнктов к научно-исследовательской деятельности на начальном этапе обучения в военном вузе. Актуальность исследования обусловлена противоречием между высокими требованиями Министерства обороны РФ к качеству диссертационных работ и недостаточным уровнем исходной исследовательской подготовки офицеров, поступающих в адъюнктуру. Цель статьи – выявить структуру готовности к НИД и определить трудности начального этапа обучения. На основе теоретического анализа выделены мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-личностный компоненты готовности. Показана специфика начального этапа: «шок от теории», феномен «двойной нагрузки», сложности выбора темы диссертации. Сделан вывод о необходимости педагогического сопровождения адъюнктов в адаптационный период.

Ключевые слова: адъюнктура, готовность к научно-исследовательской деятельности, начальный этап обучения, военный вуз, методологическая подготовка, мотивация, самоорганизация.

THE READINESS OF ADJUNCTS FOR RESEARCH ACTIVITIES AT THE INITIAL STAGE OF THEIR STUDIES AT A MILITARY UNIVERSITY

A.S. Olkov

Ryazan Guard Higher Airborne Command School,
Russia, Ryazan, andrey.olkov.1981@mail.ru

Abstract. The article examines the problem of adjuncts' readiness for research activities at the initial stage of training in a military higher education institution. The relevance of the study is determined by the contradiction between the high requirements of the Ministry of Defense of the Russian Federation for the quality of dissertations and the insufficient level of initial research training of officers entering adjunct programs. The purpose of the article is to identify the structure of readiness for research activities and determine the difficulties of the initial stage of training. Based on theoretical analysis, the motivational-value, cognitive, activity-based, and reflexive-personal components of readiness are identified. The specifics of the initial stage are shown: "theory shock," the phenomenon of "double burden," and difficulties in choosing a dissertation topic. The conclusion is made about the need for pedagogical support of adjuncts during the adaptation period.

Keywords: adjunct program, readiness for research activities, initial stage of training, military university, methodological training, motivation, self-organization.

Введение. Современный этап развития Вооруженных Сил Российской Федерации характеризуется качественными изменениями подходов к комплектованию и подготовке офицерских кадров. В условиях технологического переоснащения армии, поступления новых образцов вооружения и военной техники, а также изменения характера вооруженных конфликтов, резко возрастает потребность в офицерах, способных не только грамотно командовать подразделениями, но и генерировать новые знания, вести научный поиск и внедрять его результаты в войсковую практику

Министерство обороны РФ последовательно реализует курс на повышение качества диссертационных исследований, выполняемых в адъюнктурах военных вузов. Это выражается в ужесточении требований к экспертизе диссертационных работ, их практической значимости для войск, а также в стремлении к интеграции результатов научных исследований в образовательный процесс и боевую подготовку. В нормативных документах подчеркивается, что адъюнктура призвана готовить не просто исследователей, а научно-педагогические кадры высшей квалификации, владеющих методологией научного познания и способных обу-

чать этому курсантов. Эффективность этой подготовки напрямую зависит от состояния образовательной среды вуза, системы отбора кандидатов и качества руководства их работой.

На примере Рязанского гвардейского высшего воздушно-десантного командного училища (РВВДКУ) роль адъюнктуры как кузницы командных и научных кадров для ВДВ и Вооруженных Сил в целом прослеживается особенно отчетливо. Как ведущий вуз по подготовке офицеров для ВДВ, РВВДКУ несет ответственность за формирование кадрового потенциала не только для командных должностей, но и для научных и преподавательских структур. Именно адъюнктура РВВДКУ призвана готовить специалистов, способных разрабатывать теоретические основы применения воздушно-десантных подразделений, тактику действий в новых условиях, а также совершенствовать методики боевой и воздушно-десантной подготовки. Качество этой работы определяет, насколько быстро и эффективно научные разработки будут воплощаться в боевую подготовку десантников.

Однако на пути реализации этих амбициозных задач возникает существенное противоречие. С одной стороны, существует объективная потребность в высококлассных научных кадрах и жесткие требования к качеству диссертационных работ, предъявляемые Высшей аттестационной комиссией (ВАК) и экспертными советами Министерства обороны. С другой стороны, контингент поступающих в адъюнктуру офицеров, как правило, имеет значительный перерыв в академической и исследовательской практике после окончания военного училища. Их профессиональный опыт сосредоточен преимущественно в оперативно-тактической, строевой и командно-методической сферах, тогда как навыки аналитической работы, методологического мышления, владения современным категориальным аппаратом педагогики и психологии высшей военной школы оказываются недостаточно сформированными. Данное противоречие усугубляется спецификой военного вуза: адъюнкт остается действующим офицером, включенным в систему служебных отношений, нарядов и мероприятий повседневной деятельности, что создает дополнительные временные и психологические барьеры для полноценного погружения в науку.

Эксперты, исследующие проблематику подготовки адъюнктов, подчеркивают необходимость постоянного мониторинга уровня научного потенциала обучающихся и формирования у них высокого уровня личной ответственности за качество диссертационного исследования. Ключевыми факторами успешности признаются наличие благоприятной образовательной среды, правильный подбор научных руководителей из числа наиболее квалифицированных преподавателей, а также утверждение тем, максимально актуальных и значимых для конкретного рода войск. Однако все эти меры могут не дать желаемого эффекта, если не уделить должного внимания самому начальному, адаптационному периоду обучения.

Начальный этап обучения в адъюнктуре (первые полгода-год) является критически важным, поскольку именно в этот период закладываются основы всей дальнейшей научно-исследовательской деятельности. На этом этапе происходит: а) адаптация офицера к новому для него статусу исследователя; б) выбор и первичная проработка темы диссертации; в) овладение методологическим инструментарием; г) формирование индивидуального стиля научной работы. Ошибки и пробелы, допущенные на этом этапе (некорректная формулировка научной проблемы, неверный выбор методов исследования, непонимание требований к научной новизне), как правило, приводят к серьезным затруднениям в дальнейшем, вплоть до срывов сроков представления диссертаций и снижения их качества.

Таким образом, возникает необходимость специального педагогического осмысления процесса формирования готовности адъюнктов к научно-исследовательской деятельности именно на начальном этапе обучения. Особого внимания требует учет специфики конкретного военного вуза – РВВДКУ, с его уникальными традициями, укладом жизни и направленностью научных исследований.

Цель исследования – выявить и охарактеризовать структуру готовности адъюнктов к научно-исследовательской деятельности, а также определить основные трудности начального этапа в условиях военного вуза (на примере РВВДКУ).

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие *задачи:*

1) уточнить понятие "готовность к научно-исследовательской деятельности" в контексте подготовки адъюнктов в военном вузе;
2) выявить компоненты готовности адъюнктов к НИД;
3) определить специфику начального этапа обучения в адъюнктуре.

Методы и материалы. В исследовании использовался комплекс методов. *Теоретические методы* включали: анализ научной литературы по проблемам готовности к НИД, моделирование, обобщение. В качестве *эмпирических методов* были использованы*:* собеседование с адъюнктами первого года обучения и их научными руководителями, анализ результатов деятельности адъюнктов.

Обзор литературы. Проблема готовности адъюнктов к научно-исследовательской деятельности является междисциплинарной и находится на стыке военной педагогики, психологии высшей школы, науковедения и методологии научного познания. Анализ представленных источников позволяет выделить несколько основных тематических блоков, каждый из которых вносит вклад в разработку исследуемой проблемы.

Фундаментальное значение для понимания контекста исследования имеют исследования, посвященные общим вопросам функционирования системы подготовки научно-педагогических кадров в военных вузах. А. В. Белошицкий и Е. Н. Карлова [3] раскрывают социальные детерминанты, влияющие на результативность подготовки адъюнктов. Авторы обосновывают, что эффективность этой подготовки определяется не только внутривузовскими педагогическими условиями, но и макросоциальными факторами: престижем военной службы, востребованностью научных исследований обществом и государством, материальным стимулированием научного труда. Данный вывод важен для понимания мотивационной сферы адъюнктов, на которую оказывают влияние внешние по отношению к вузу обстоятельства.

Н. В. Волынкина и Т. В. Ларина [4] рассматривают профессионально важные качества преподавателя-исследователя – методологическую культуру, рефлексивность, способность к саморазвитию. Выделенные авторами качества выступают целевыми ориентирами подготовки адъюнктов, причем их формирование должно начинаться именно на начальном этапе обучения в адъюнктуре. Т. В. Ларина, С. А. Бакленева и А. С. Суханова [8] анализируют приоритетные направления совершенствования научной деятельности преподавателя вуза. Особую ценность представляет анализ современных требований к научной продукции, включая вопросы публикационной активности, наукометрических показателей и внедрения результатов исследований в образовательный процесс. Эти требования непосредственно определяют содержание готовности адъюнкта к научно-исследовательской деятельности.

Ряд источников непосредственно раскрывает особенности организации научной работы в специфических условиях военного вуза, что позволяет выявить факторы, влияющие на готовность адъюнктов. А. В. Белошицкий и Е. И. Мещерякова [2] рассматривают требования к конечному продукту исследовательской деятельности адъюнкта – диссертации. Авторы акцентируют внимание на специфике жанра диссертации по военной педагогике, требованиях к апробации результатов в войсках, особенностях формулировки научной новизны и практической значимости. Это задает нормативные ориентиры для формирования готовности к научно-исследовательской деятельности.

С. Н. Островский, И. В. Ручкин и И. А. Фридман [12] раскрывают специфику планирования и организации научной работы в условиях военного вуза. Авторы показывают, как регламентация служебной деятельности, распорядок дня, система отчетности влияют на возможности научного труда. Это напрямую коррелирует с проблемой «двойной нагрузки»

адъюнктов. Д. А. Филиппов, В. Ю. Гумелев, В. Н. Жеглов и С. В. Слепухина [13] предлагают критериально-оценочный аппарат, который может быть применен и к оценке деятельности адъюнктов. Показатели публикационной активности, участия в конференциях, патентной деятельности, внедрения результатов выступают индикаторами сформированности готовности к научно-исследовательской деятельности на выходе из адъюнктуры. Г. В. Зибров, А. В. Белошицкий и В. Н. Машин [5] описывают опыт привлечения военнослужащих к научной деятельности в специфической организационной форме – научных ротах. Представленный авторами опыт организации научной работы в условиях военной службы, преодоления противоречия между служебными обязанностями и исследовательскими задачами может быть релевантен и для адъюнктуры.

Важный блок источников посвящен вопросам овладения методологией научного исследования и роли научного руководителя в этом процессе. С. Д. Каракозов, Н. И. Рыжова и А. В. Фахрутдинова [6] представляют современный взгляд на методологию педагогических исследований. Концепция «доказательного исследования» задает повышенные требования к обоснованности выводов, репрезентативности выборки, корректности применения математико-статистических методов. Это актуализирует необходимость формирования у адъюнктов уже на начальном этапе соответствующих методологических компетенций. Л. П. Костикова, А. С. Ольков и О. С. Федотова [7] анализируют проблему характера взаимодействия научного руководителя и адъюнкта. Авторы рассматривают эволюцию роли руководителя: от традиционного «руководства» к «наставничеству» как сопровождению самостоятельного поиска. Эта дилемма особенно остра на начальном этапе, когда адъюнкт нуждается в интенсивной помощи, но при этом важно не подавить его самостоятельность.

Ряд источников посвящен вопросам развития у обучающихся навыков, необходимых для успешной исследовательской деятельности. А. В. Лебедков, М. Л. Поляков и А. В. Бруй [9] исследуют вопросы организации умственного труда в условиях военного вуза. Хотя объектом их внимания выступают курсанты, полученные выводы о проблемах тайм-менеджмента, самоорганизации, борьбы с прокрастинацией значимы и для адъюнктуры, поскольку у адъюнктов эти проблемы многократно усиливаются в силу большей сложности и ответственности их научной работы. Г. А. Мусатова [10] анализирует технологию проблемного обучения как средство интенсификации мыслительной деятельности. Проблемное обучение моделирует ситуацию научного поиска и может рассматриваться как пропедевтика исследовательской деятельности. Использование элементов проблемного обучения на начальном этапе адъюнктуры могло бы способствовать преодолению «шока от теории».

Н. В. Фомашина [16] обращается к проблеме развития способности к самостоятельному овладению знаниями. Навыки самообразования являются базой для любой исследовательской деятельности, особенно на начальном этапе, когда адъюнкт должен самостоятельно осваивать значительные массивы научной литературы. А. С. Ольков [11] рассматривает проблему соотношения теории и практики в военно-научных исследованиях. Автор обосновывает необходимость тесной связи диссертационных работ с запросами войск, что является одним из ключевых требований к тематике научно-исследовательских работ в РВВДКУ. Для адъюнктов-практиков именно практико-ориентированность исследования может стать мостом, помогающим преодолеть разрыв между их практическим опытом и требованиями научной методологии.

Ряд представленных источников посвящен конкретным военно-научным исследованиям, выполняемым в РВВДКУ или родственных вузах. Эти исследования важны как иллюстрация тематического поля, в которое погружаются адъюнкты, и как демонстрация требований к научной продукции. В. С. Абанин и А. В. Стрыгин [1] исследуют особенности моделирования деятельности парашютиста на учебно-тренировочных средствах. А. С. Попов, С. В. Балакирев и В. М. Егоров [14] рассматривают применение искусственного интеллекта в системах информационной безопасности. Д. А. Филиппов, Р. Н. Глуховченко и А. В. Кушна-

рев [15] анализируют проблемы эксплуатации беспилотных летательных аппаратов в условиях низких температур.

Данные публикации демонстрируют спектр научных интересов исследователей РВВДКУ и смежных организаций, показывают, какой уровень научной проработки, владения методологией и современными методами исследования (включая моделирование, экспериментальную работу) требуется от адъюнкта. Кроме того, сам факт наличия таких публикаций создает в вузе научную среду, которая является важным фактором формирования готовности начинающих исследователей к научно-исследовательской деятельности.

Проблема подготовки адъюнктов к научно-исследовательской деятельности находится в поле внимания исследователей, однако чаще рассматривается либо в общем контексте подготовки научно-педагогических кадров, либо в аспекте конечных результатов, либо применительно к иным контингентам. Специфика начального этапа обучения в адъюнктуре, особенно в условиях военного вуза, с присущими ему противоречиями между практическим опытом офицеров и требованиями научной методологии, между служебной нагрузкой и исследовательскими задачами, остается недостаточно изученной.

Таким образом, настоящее исследование призвано восполнить обозначенный пробел, сфокусировавшись на диагностике и педагогическом сопровождении формирования готовности к научно-исследовательской деятельности именно на начальном этапе обучения в адъюнктуре военного вуза (на примере РВВДКУ).

Сущность понятия «готовность адъюнктов к НИД» в контексте военной педагогики: отличие от гражданских аспирантов

Проблема готовности к НИД является одной из ключевых в педагогике высшей школы. В наиболее общем виде готовность к НИД понимается как интегративное личностное образование, включающее совокупность мотивов, знаний, умений и личностных качеств, обеспечивающих успешное осуществление исследовательской деятельности.

Однако применительно к адъюнктам военных вузов, и, в частности РВВДКУ, данное понятие требует существенного уточнения и наполнения специфическим содержанием. Адъюнкт – это не просто обучающийся по программам подготовки кадров высшей квалификации (как аспирант в гражданском вузе), а действующий офицер, совмещающий научную работу с выполнением обязанностей военной службы. Это принципиальное отличие формирует особый контекст формирования готовности к НИД (Таблица).

Таблица. Сравнительный анализ статуса адъюнкта военного вуза и аспиранта гражданского вуза

Критерий сравнения	Аспирант гражданского вуза	Адъюнкт военного вуза (РВВДКУ)
Основной статус	Обучающийся, совмещающий учебу с возможной работой	Действующий офицер, военнослужащий
Режим жизнедеятельности	Относительно свободный график, индивидуальное планирование времени	Строгая регламентация, распорядок дня, наряды, служба
Дисциплинарные требования	Академическая дисциплина (посещение занятий)	Воинская дисциплина, субординация, уставные отношения
Дополнительная нагрузка	Педагогическая практика, подработка	Строевая подготовка, воздушно-десантная подготовка, парково-хозяйственные дни, несение службы в наряде
Мотивационная основа	Преимущественно внутренняя (интерес к науке) или карьерная (преподавание)	Сложный сплав: служебно-карьерные мотивы, стремление остаться в вузе, избежать назначения в войска, наряду с интересом к науке

Кроме того, специфика военного вуза накладывает отпечаток на режим и условия формирования готовности к НИД. Адъюнкт включен в систему воинских отношений, подчиняется начальникам, обязан соблюдать распорядок дня, участвовать в мероприятиях боевой

подготовки, нести службу в наряде. Это создает объективные трудности для погружения в научную работу, требующую сосредоточенности, временной гибкости и интеллектуальной свободы. Как отмечают исследователи, противоречие между необходимостью развития науки и реальными условиями подготовки кадров порождает серьезные проблемы для образовательных организаций.

Таким образом, *готовность адъюнкта военного вуза к НИД* может быть определена как интегративное качество личности офицера-исследователя, включающее систему профессионально-научных мотивов, методологических знаний, исследовательских умений и военно-профессионально значимых личностных качеств, обеспечивающих успешное осуществление научно-исследовательской деятельности в условиях жесткой регламентации воинской службы и совмещения учебной и служебной деятельности.

Структура готовности адъюнктов к НИД

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить четыре взаимосвязанных компонента в *структуре* готовности адъюнктов к НИД: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-личностный. Наполним каждый из них содержанием с учетом специфики адъюнктуры РВВДКУ.

Мотивационно-ценностный компонент является системообразующим, поскольку именно мотивы побуждают адъюнкта к исследовательской деятельности, определяют направленность его усилий и настойчивость в преодолении трудностей. Для офицера-десантника принципиально важно понимать, как его научные изыскания связаны с реальными потребностями войск, боевой подготовкой, тактикой действий подразделений ВДВ. Это понимание формирует ценностное отношение к науке не как к абстрактному занятию, а как к инструменту повышения боеспособности, совершенствования вооружения и военной техники, оптимизации процессов обучения и воспитания личного состава. Адъюнкт, осознающий эту связь, воспринимает научную работу как продолжение своего служебного долга.

Когнитивный компонент характеризует объем и качество знаний, необходимых адъюнкту для успешной исследовательской деятельности. Адъюнкт должен глубоко знать историю и современное состояние исследуемой проблемы, ориентироваться в основных научных школах и подходах, понимать тенденции развития соответствующей отрасли науки (педагогики, психологии, технических наук, военных наук). Применительно к РВВДКУ это предполагает знание специфики воздушно-десантных войск, их организационной структуры, вооружения, тактики, истории и традиций. Знание методологии научного исследования – это, пожалуй, самое уязвимое место у начинающих исследователей, особенно у офицеров с большим перерывом в академической практике. Адъюнкт должен уметь четко определять используемые понятия, соотносить их с понятиями смежных наук, избегать терминологической путаницы.

Деятельностный компонент отражает практическую готовность адъюнкта к выполнению исследовательских действий и операций. Адъюнкт должен уметь вести библиографический поиск, анализировать и систематизировать научную литературу, работать с архивными документами, нормативными актами, ведомственными инструкциями. Особую сложность представляет работа с иностранными источниками, требующая знания языка. В зависимости от темы диссертации адъюнкт должен владеть эмпирическими методами исследования. Для адъюнктов РВВДКУ имеет особое значение умение ставить эксперимент, поскольку многие диссертации выполняются на базе воинских частей и подразделений ВДВ.

Рефлексивно-личностный компонент характеризует личностные качества адъюнкта, обеспечивающие успешность исследовательской деятельности и способность к саморегуляции. Умение планировать свое время, расставлять приоритеты, соблюдать сроки, доводить начатое до конца. Для адъюнкта, совмещающего науку со служебными обязанностями, самоорганизация становится критически важным качеством. Отсутствие навыков тайм-

менеджмента приводит к хроническим задержкам, срывам сроков, поверхностной работе. Адъюнкты РВВДКУ, имеющие за плечами службу в ВДВ, как правило, обладают высокой стрессоустойчивостью, психологической закалкой, умением не пасовать перед трудностями. Однако перенос этих качеств из военно-профессиональной сферы в научную требует определенной адаптации: упорство не должно переходить в упрямство, а настойчивость – в игнорирование объективных данных.

Таким образом, готовность адъюнкта к научно-исследовательской деятельности представляет собой сложное структурное образование, все компоненты которого взаимосвязаны и взаимообусловлены. Специфика военного вуза, и, в частности РВВДКУ, накладывает отпечаток на содержание каждого компонента, требуя учета служебной нагрузки, военно-профессионального опыта и мотивационной специфики контингента адъюнктов. Диагностика уровня сформированности этих компонентов на начальном этапе обучения позволяет выявить проблемные зоны и наметить пути педагогической поддержки начинающих исследователей-офицеров.

Специфика начального этапа обучения в адъюнктуре РВВДКУ

Начальный этап обучения в адъюнктуре (первый семестр – первый год) представляет собой критически важный период адаптации офицера к качественно новому виду деятельности – научно-исследовательской. Именно на этом этапе закладываются основы методологической культуры, формируется тематика диссертации и происходит первичное накопление теоретического материала. Однако специфика военного вуза, и особенно такого уникального, как РВВДКУ, придает этому этапу ряд особенностей, которые необходимо учитывать при организации педагогического сопровождения адъюнктов.

При столкновении с требованиями научно-исследовательской деятельности у многих адъюнктов возникает состояние, которое можно обозначить как «шок от теории» (по аналогии с культурным шоком). Адъюнкт, привыкший к четким инструкциям, уставам, приказам, сталкивается с необходимостью освоения сотен страниц научной литературы, часто противоречивой, неоднозначной, требующей критического осмысления. Термины «онтология», «гносеология», «парадигма», «методология», «научная новизна», «теоретическая значимость» воспринимаются как абстрактные и оторванные от реальности. Попытки применить их к своему практическому опыту вызывают затруднения. Офицер может остро чувствовать наличие проблемы в войсках (например, недостаточная эффективность определенного элемента боевой подготовки), но не уметь перевести эту практическую проблему на язык науки, сформулировать противоречие, объект и предмет исследования.

Одно из ключевых отличий адъюнкта военного вуза от аспиранта гражданского состоит в том, что он не освобождается от исполнения обязанностей военной службы. Это порождает феномен «двойной нагрузки», который становится серьезным барьером на начальном этапе обучения. Основная рабочая неделя адъюнкта занята служебными мероприятиями. На научную работу остаются вечера, выходные дни, отпуска. Это приводит к хроническому переутомлению и снижению продуктивности. Постоянное переключение между служебными обязанностями, требующими физической активности, дисциплины, подчинения, и научной работой, требующей интеллектуального напряжения и творчества, ведет к быстрому истощению нервной системы. В этих условиях остро встает проблема организации собственного времени. Адъюнктам, не имеющим навыков планирования и самоорганизации, грозит срыв сроков подготовки диссертации уже на начальном этапе. Помощь адъюнкту в овладении навыками тайм-менеджмента и самоорганизации становится важной задачей педагогического сопровождения на начальном этапе.

Выбор темы диссертационного исследования – один из ключевых моментов начального этапа обучения. От того, насколько правильно будет выбрана и сформулирована тема, во многом зависит успешность всей последующей работы. В условиях РВВДКУ этот процесс

имеет свою ярко выраженную специфику. Несомненно, для успешного выбора темы необходимо учитывать такие критерии, как актуальность для практики, новизна, обеспеченность источниками, соответствие интересам и возможностям исследователя, а также наличие научного руководителя – специалиста в данной области. В РВВДКУ особую значимость приобретает критерий связи с запросами войск – тема должна быть не просто абстрактно научной, но и полезной для ВДВ, решать реальные проблемы, с которыми сталкиваются командиры и подразделения в повседневной деятельности и боевой подготовке.

Таким образом, начальный этап обучения в адъюнктуре РВВДКУ характеризуется совокупностью специфических факторов, затрудняющих вхождение офицеров в научно-исследовательскую деятельность: психологический барьер при переходе от практики к теории, экстремально высокая служебная нагрузка, создающая дефицит времени, и сложности с выбором и методологически грамотной формулировкой темы диссертации. Учет этих факторов необходим при разработке системы педагогической поддержки адъюнктов на первом году обучения.

Заключение. Проведенное теоретическое исследование готовности адъюнктов к научно-исследовательской деятельности на начальном этапе обучения в военном вузе позволяет сформулировать следующие выводы.

Готовность адъюнкта военного вуза к научно-исследовательской деятельности представляет собой интегративное качество личности офицера-исследователя, включающее систему профессионально-научных мотивов, методологических знаний, исследовательских умений и военно-профессионально значимых личностных качеств. Данная готовность формируется и реализуется в специфических условиях жесткой регламентации воинской службы и совмещения учебной и служебной деятельности, что принципиально отличает адъюнкта от аспиранта гражданского вуза.

В структуре готовности адъюнктов к научно-исследовательской деятельности правомерно выделять четыре взаимосвязанных компонента: мотивационно-ценностный (осознание значимости науки для военного дела, интерес к исследованиям, карьерные мотивы), когнитивный (фундаментальные и методологические знания, владение понятийным аппаратом), деятельностный (навыки работы с источниками, владение эмпирическими методами, умение ставить эксперимент) и рефлексивно-личностный (самоорганизация, критическое мышление, стрессоустойчивость, адекватная самооценка). Специфика военного вуза накладывает отпечаток на содержание каждого из выделенных компонентов.

Начальный этап обучения в адъюнктуре характеризуется совокупностью факторов, затрудняющих вхождение офицеров в научно-исследовательскую деятельность. К числу таких факторов относятся: а) психологический барьер при переходе от практического мышления к теоретическому (феномен «шока от теории»); б) экстремально высокая служебная нагрузка, создающая хронический дефицит времени и требующая развитых навыков самоорганизации (феномен «двойной нагрузки»); в) сложности с выбором и методологически грамотной формулировкой темы диссертации, отвечающей одновременно требованиям науки и запросам войск.

Полученные выводы создают теоретическую основу для разработки системы педагогического сопровождения адъюнктов на начальном этапе обучения. Дальнейшие исследования могут быть направлены на эмпирическую диагностику уровня сформированности компонентов готовности у адъюнктов первого года обучения, выявление корреляционных связей между выделенными факторами и успешностью научной работы, а также на разработку и апробацию модели поэтапного формирования готовности к научно-исследовательской деятельности в условиях военного вуза.

Библиографический список

1. Абанин, В. С. Особенности моделирования деятельности парашютиста на учебно-тренировочных средствах при нештатных сценариях прыжка / В. С. Абанин, А. В. Стрыгин // Научный резерв. – 2025. – № 1(29). – С. 60-68. – EDN EFYYHE.

2. Белошицкий, А. В. Особенности представления результатов диссертационных исследований в области наук о военном образовании / А. В. Белошицкий, Е. И. Мещерякова // Военный академический журнал. – 2024. – № 4(44). – С. 54-60. – EDN JDXKXN.

3. Белошицкий, А. В. Подготовка научно-педагогических кадров в высшей военной школе: социальные факторы эффективности / А. В. Белошицкий, Е. Н. Карлова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2019. – № 3. – С. 23-27. – EDN LGJSVH.

4. Волынкина, Н. В. Развитие профессионально-важных качеств преподавателя военного вуза / Н. В. Волынкина, Т. В. Ларина. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр "Научная книга", 2025. – 142 с. – ISBN 978-5-4446-2141-7. – EDN GJORVW.

5. Зибров, Г. В. Научная рота Военно-воздушной академии: от эксперимента к научным достижениям / Г. В. Зибров, А. В. Белошицкий, В. Н. Машин // Военная мысль. – 2018. – № 4. – С. 35-40. – EDN XMLGWL.

6. Каракозов, С. Д. Методология доказательного исследования в условиях цифровой трансформации социума: педагогические науки / С. Д. Каракозов, Н. И. Рыжова, А. В. Фахрутдинова // Современные проблемы образования в России и пути их решения. – Пятигорск : Пятигорский государственный университет, 2023. – С. 61-86. – EDN BLZMTW.

7. Костикова, Л. П. Подготовка кадров высшей квалификации: научное руководство или наставничество? / Л. П. Костикова, А. С. Ольков, О. С. Федотова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-1. – С. 172-175. – EDN SBQAYD.

8. Ларина, Т. В. Приоритетные направления совершенствования научной деятельности преподавателя вуза / Т. В. Ларина, С. А. Бакленева, А. С. Суханова. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр "Научная книга", 2025. – 144 с. – ISBN 978-5-4446-2088-5. – EDN RNAMTM.

9. Лебедков, А. В. Аспекты личной организации умственного труда курсантов высших военных учебных заведений в рамках проведения самостоятельной работы / А. В. Лебедков, М. Л. Поляков, А. В. Бруй // Научный резерв. – 2024. – № 2(26). – С. 80-87. – EDN BHZBWF.

10. Мусатова, Г. А. Технология проблемного обучения как средство интенсификации мыслительной деятельности курсантов / Г. А. Мусатова // Научный резерв. – 2023. – № 2(22). – С. 73-79. – EDN FZGTHZ.

11. Ольков, А. С. Практико-ориентированный подход в научно-исследовательской деятельности военного вуза / А. С. Ольков // Современные технологии в науке и образовании - СТНО-2023 : Сборник трудов VI международного научно-технического форума. В 10 томах, Рязань, 01–03 марта 2023 года. – Рязань: Рязанский государственный радиотехнический университет им. В.Ф. Уткина, 2023. – С. 136-139. – EDN QVZXKG.

12. Островский, С. Н. Особенности научной организации труда на кафедре военной образовательной организации высшего образования / С. Н. Островский, И. В. Ручкин, И. А. Фридман // Научный резерв. – 2023. – № 1(21). – С. 84-90. – EDN DOROOU.

13. Показатели эффективности научной деятельности научно-педагогических работников и военных вузов / Д. А. Филиппов, В. Ю. Гумелев, В. Н. Жеглов, С. В. Слепухина // Научный резерв. – 2022. – № 1(17). – С. 95-104. – EDN FHJWZQ.

14. Попов, А. С. Искусственный интеллект в системах информационной безопасности / А. С. Попов, С. В. Балакирев, В. М. Егоров // Научный резерв. – 2024. – № 2(26). – С. 31-36. – EDN NWAHNK.

15. Филиппов, Д. А. Проблемные вопросы эксплуатации беспилотных летательных аппаратов с электродвигателями в условиях низких температур / Д. А. Филиппов, Р. Н. Глуховченко, А. В. Кушнарев // Научный резерв. – 2025. – № 2(30). – С. 48-55. – EDN NKECCB.

16. Фомашина, Н. В. Формирование навыков самообразования в процессе обучения иностранным языкам / Н. В. Фомашина // Научный резерв. – 2024. – № 3(27). – С. 94-100. – EDN FXBAAY.

УДК 372.893; ГРНТИ 14.35.09

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ИСТОРИЯ РОССИИ» В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Е.В. Ручкина

Рязанский государственный радиотехнический университет имени В.Ф. Уткина, Российская Федерация, Рязань, ek-ruchkina@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения искусственного интеллекта в преподавании курса «История России» в техническом вузе. Актуальность исследования обусловлена цифровой трансформацией высшего образования и необходимостью повышения мотивации студентов инженерных специальностей к изучению гуманитарных дисциплин. Выделяются и подробно анализируются ключевые особенности использования ИИ в данном контексте. Для каждого из рассматриваемых направлений приводятся примеры педагогических практик и цифровых инструментов. На основе проведенного анализа формулируются преимущества внедрения ИИ в историческое образование. Делается вывод о том, что педагогический потенциал искусственного интеллекта в преподавании истории реализуется лишь при условии методически осознанного применения.

FEATURES OF THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING THE COURSE "HISTORY OF RUSSIA" AT A TECHNICAL UNIVERSITY

E.V. Ruchkina

Ryazan State Radio Engineering University named after V.F. Utkin, Russia, Ryazan, ek-ruchkina@yandex.ru

The summary. This article examines the application of artificial intelligence tools in teaching the "History of Russia" course at a technical university. The relevance of this study stems from the digital transformation of higher education and the need to increase the motivation of engineering students to study the humanities. Key aspects of AI use in this context are identified and analyzed in detail. Specific examples of pedagogical practices and digital tools are provided for each area under consideration. Based on this analysis, the advantages of implementing AI in history education are identified. It is concluded that the pedagogical potential of artificial intelligence in history teaching is realized only if it is methodically applied.

Keywords: artificial intelligence, history teaching, technical university, digital educational technologies, adaptive learning, critical thinking, language models, History of Russia.

Цифровая трансформация высшего образования затронула все без исключения дисциплины, включая гуманитарные курсы, традиционно считавшиеся далекими от технологий. Преподавание истории в техническом вузе всегда представляло особую педагогическую задачу: студенты инженерных и естественнонаучных специальностей нередко воспринимают курс «История России» как второстепенный, не связанный с их профессиональным будущим. Внедрение инструментов искусственного интеллекта (ИИ) открывает принципиально новые возможности для повышения мотивации студентов, персонализации обучения и углубленной работы с историческими источниками. Вместе с тем использование ИИ в гуманитарном образовании сопряжено с рисками, которые необходимо осмыслить как преподавателям, так и методистам. [1]

Данная статья посвящена анализу ключевых особенностей применения ИИ в преподавании курса «История России» в техническом вузе, рассмотрению конкретных инструментов и практик, а также оценке преимуществ и недостатков данного подхода.

Адаптация исторического контента к инженерному мышлению

Первая и наиболее специфическая особенность применения ИИ в техническом вузе состоит в возможности переформулирования исторического материала с точки зрения логики, близкой студентам технических специальностей. Инженерное мышление предполагает опору на причинно-следственные связи, системный анализ, работу с данными

и моделями. ИИ-инструменты позволяют выстроить подачу исторического материала именно с этой точки зрения. [5]

Конкретным примером служит использование языковых моделей (*Алиса ИИ*, *YandexGPT*, *GigaChat*) для генерации аналитических схем и инфографики. Преподаватель может поставить перед ИИ задачу: «Опиши индустриализацию СССР 1930-х гг. как системный проект с входными ресурсами, технологическими процессами и выходными показателями». Полученный структурированный текст становится основой для обсуждения на практическом занятии. При такой подаче материала студенты-инженеры чувствуют себя намного увереннее, чем при работе с традиционным нарративным текстом учебника.

Другой пример – применение платформ на основе ИИ для визуализации исторических данных. Сервисы типа *Flourish* или *Tableau* в связке с данными, подготовленными с помощью ИИ, позволяют студентам строить динамические графики роста промышленного производства в период петровских реформ, демографические кривые потерь в годы Великой Отечественной войны, карты изменения государственных границ. Для студента технического вуза такая работа органична: он оперирует привычными инструментами анализа данных, но погружается при этом в исторический контекст. [4]

Важно подчеркнуть, что ИИ здесь выступает не заменой преподавателя, а своеобразным методическим медиатором – переводчиком между гуманитарным языком истории и технической культурой мышления студента.

Персонализация обучения и организация самостоятельной работы

Вторая ключевая особенность связана с возможностями ИИ в области адаптивного обучения и сопровождения самостоятельной работы студентов. Курс «История России» в технических вузах, как правило, ограничен по числу аудиторных часов и предполагает значительный объем самостоятельной работы. Именно здесь ИИ-ассистенты способны принести наибольшую практическую пользу.

Языковые модели могут выполнять функцию интерактивного репетитора: студент задает вопрос по теме, получает развернутый ответ, задает уточняющие вопросы и таким образом выстраивает собственный диалог с историческим материалом в удобном темпе. Эксперименты, проводившиеся в ряде российских вузов в 2023–2024 гг., показали, что студенты, активно использовавшие ИИ-ассистенты при подготовке к семинарам, демонстрировали более высокий уровень владения понятийным аппаратом, хотя качество критического анализа источников при этом нередко оставалось недостаточным.

Системы адаптивного тестирования на основе ИИ – еще одно перспективное направление. Платформы типа *Adaptive Learning* (используемые, например, в МГУ и МФТИ в экспериментальном режиме) формируют индивидуальные траектории повторения: если студент допускает ошибки в вопросах по периоду правления Петра I, система автоматически увеличивает долю заданий по этой теме, предлагает дополнительные материалы и меняет формат вопросов. Для преподавателя это означает возможность получать аналитику по «слабым местам» группы в целом и корректировать план занятий в режиме реального времени. [2]

Важной практикой является также использование ИИ для формирования индивидуальных заданий. Преподаватель задает ИИ матрицу параметров (тема, уровень сложности, специализация студента), и система генерирует уникальное задание.

Работа с историческими источниками и развитие критического мышления

Третья особенность, наиболее методологически сложная, состоит в применении ИИ для работы с историческими источниками. Именно эта компетенция считается центральной в историческом образовании, и здесь использование ИИ требует наибольшей педагогической

осторожности.

С одной стороны, ИИ существенно расширяет доступ студентов к источниковой базе. Инструменты на основе больших языковых моделей способны переводить и адаптировать тексты документов XVIII–XIX вв., написанных архаичным языком, делая их доступными для современного читателя без исторической подготовки. Студент технического вуза, не владеющий навыком чтения дореволюционных рукописей, может благодаря ИИ самостоятельно работать с адаптированными версиями Соборного уложения 1649 г., реформ Сперанского или манифестов XIX в. Сервисы типа «*Архивный помощник*», разрабатываемые на базе российских языковых моделей, движутся именно в этом направлении.

С другой стороны, именно здесь возникает ключевая педагогическая задача: научить студентов критически оценивать информацию, предоставляемую ИИ. Языковые модели нередко «галлюцинируют» – приводят несуществующие факты, смешивают даты и имена, интерпретируют события в духе доминирующих нарративов обучающего корпуса. Это обстоятельство превращает ИИ в уникальный дидактический инструмент: преподаватель может намеренно использовать ошибки модели как учебный материал. Например, студентам предлагается задание: «Попросите ИИ описать причины и ход Октябрьской революции 1917 г., сверьте полученный текст с академическими источниками и выявите фактические неточности и интерпретационные смещения». Подобные упражнения развивают критическое мышление значительно эффективнее, чем традиционный пересказ учебника. [5]

Отдельного внимания заслуживает применение ИИ для анализа множественных исторических нарративов. Студентам можно предложить сравнить, как ИИ описывает одно и то же событие – скажем, коллективизацию 1930-х гг. или распад СССР – при разных формулировках запроса или при использовании разных языковых моделей. Результаты такого сравнения становятся отправной точкой для дискуссии о природе исторического знания, субъективности интерпретации и роли идеологического контекста в формировании исторической памяти.

Преимущества использования ИИ в преподавании истории

Анализ педагогической практики и имеющихся исследований позволяет выделить несколько устойчивых преимуществ применения ИИ в курсе «История России».

Прежде всего, это повышение мотивации студентов. Технологии, привычные в профессиональной среде инженера, перестают ассоциироваться исключительно с «техническими» дисциплинами и начинают восприниматься как универсальный инструмент познания. Студенты технических вузов, как правило, проявляют значительно больший интерес к историческому материалу, когда работают с ним через знакомые цифровые интерфейсы. [3]

Во-вторых, ИИ обеспечивает масштабируемую индивидуализацию обучения, практически недостижимую в условиях традиционного преподавания. Один преподаватель физически не в состоянии обеспечить индивидуальный темп изучения материала для каждого из ста студентов потока; ИИ-система делает это автоматически.

В-третьих, применение ИИ существенно расширяет источниковую базу и облегчает доступ к архивным и документальным материалам, ранее требовавшим специальной подготовки для работы с ними.

В-четвертых, использование ИИ само по себе формирует у студентов компетенции работы с современными информационными системами – навык, безусловно востребованный в инженерных профессиях.

Недостатки использования ИИ в преподавании истории

Наряду с очевидными преимуществами применение ИИ в историческом образовании

сопряжено с серьезными рисками, игнорировать которые было бы методологически безответственно.

Главный из них – риск академической нечестности. Языковые модели способны генерировать эссе, рефераты и аналитические записки, внешне неотличимые от студенческих работ. Это ставит под угрозу саму природу учебного задания как инструмента оценки знаний и компетенций. Противостоять этой тенденции можно через переход к устным формам контроля, заданиям на рефлексию личного опыта и работе с первоисточниками в аудиторных условиях.

Второй серьезный риск – «галлюцинации» и фактические ошибки моделей. Студент без достаточного уровня исторических знаний не всегда способен распознать недостоверную информацию, предоставленную ИИ, и рискует усвоить искаженные представления об исторических событиях.

Третий риск – упрощение и деконтекстуализация исторического знания. ИИ склонен генерировать обобщенные, «усредненные» нарративы, сглаживающие историографические дискуссии и нюансы. Для гуманитарного образования, ориентированного в том числе на формирование способности мыслить в условиях неопределенности и многозначности, это существенный изъян.

Наконец, существует риск технологической зависимости: студенты, привыкшие получать готовый ответ от языковой модели, могут утрачивать навык самостоятельной аналитической работы с текстом – компетенцию, критически важную для формирования исторического мышления. [3]

Таким образом, искусственный интеллект представляет собой мощный и перспективный инструмент преподавания курса «История России» в техническом вузе, однако его педагогический потенциал реализуется лишь при условии осознанного и методически выверенного применения. Адаптация исторического контента к инженерному мышлению, персонализация обучения и организация критической работы с источниками – три направления, в которых ИИ способен принести наибольшую пользу. Вместе с тем риски академической нечестности, фактических ошибок и упрощения исторического знания требуют выработки четких педагогических стратегий, в центре которых остается живой диалог преподавателя и студента. ИИ в историческом образовании – не замена, а расширение педагогического инструментария.

Библиографический список

1. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории: учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: ВЛАДОС, 2020. – 384 с.

2. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. – М.: Академия, 2021. – 368 с.

3. Педагогика высшей школы в условиях цифровой трансформации / под ред. А. Ю. Уварова. – М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2023. – 290 с.

4. Селиванова О. В. Цифровые технологии в преподавании гуманитарных дисциплин: возможности и ограничения // Высшее образование в России. – 2023. – № 4. – С. 78–91.

5. Тихомиров В. П., Днепровская Н. В. Искусственный интеллект в образовании: мировые тенденции и российская практика // Открытое образование. – 2024. – № 1. – С. 4–17.

УДК 1(091)(165.9); ГРНТИ 02.91

СТАНОВЛЕНИЕ САМОБЫТНОЙ РУССКОЙ МЫСЛИ: ОТ ВОПРОШАНИЯ О МЕСТЕ РОССИИ В ИСТОРИИ К ЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ ПАРАДИГМЕ И ГЕОПОЛИТИКЕ

В.А. Пылькин*, А.А. Пылькин, М.С. Пылькина*****

**Рязанский государственный радиотехнический университет имени В.Ф. Уткина, Российская Федерация, Рязань, pylkinv@rambler.ru*

***Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Российская Федерация, Санкт-Петербург, apylkin@yandex.ru*

****Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, Российская Федерация, Санкт-Петербург, AB3115@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматривается генезис и эволюция русской философии истории как оригинального направления отечественной мысли. Анализируется переход от фрагментарных философских интуиций древнерусской книжности к систематической рефлексии под влиянием немецкого идеализма. Особое внимание уделяется ключевым фигурам: П. Чаадаеву, поставившему вопрос о месте России в истории; славянофилам, разработавшим концепцию соборности; Н. Данилевскому, создавшему теорию культурно-исторических типов; К. Леонтьеву с его органической эстетикой; а также евразийцам, синтезировавшим историософию с геополитикой. Показан вклад русской мысли в критику европоцентризма и обоснование полицентричной модели исторического развития.

Ключевые слова: мысль, Россия, философия истории, цивилизационный подход, евразийство, геополитика

THE DEVELOPMENT OF ORIGINAL RUSSIAN THOUGHT: FROM QUESTIONS ABOUT RUSSIA'S PLACE IN HISTORY TO CIVILIZATIONAL PARADIGM AND GEOPOLITICS

V.A. Pylkin*, A.A. Pylkin, M.S. Pylkina*****

**Ryazan State Radio Engineering University named after V.F. Utkin, Russian Federation, Ryazan, pylkinv@rambler.ru;*

***Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russian Federation, Saint Petersburg, apylkin@yandex.ru;*

****Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering, Russian Federation, Saint Petersburg, AB3115@yandex.ru*

Abstract. The article examines the genesis and evolution of Russian philosophy of history as an original branch of Russian thought. It analyzes the transition from the fragmentary philosophical intuitions of Old Russian literature to systematic reflection under the influence of German idealism. Special attention is paid to key figures: P. Chaadaev, who raised the question of Russia's place in history; the Slavophiles, who developed the concept of conciliarity; N. Danilevsky, who created the theory of cultural and historical types; K. Leontiev, with his organic aesthetics; and the Eurasianists, who synthesized historiosophy with geopolitics. The contribution of Russian thought to the critique of Eurocentrism and the justification of a polycentric model of historical development is demonstrated.

Keywords: thought, Russia, philosophy of history, civilizational approach, Eurasianism, geopolitics

Некоторые из отечественных историков философии небезосновательно полагают, что возникновение оригинальной национальной мысли маркируется не созданием философских школ и даже не формированием самобытного понятийного языка, но прежде всего – постановкой фундаментальных проблем, ранее не артикулированных в данном культурном пространстве [1, с.238]. Древнерусская книжность знала отдельные философские мотивы: антропологическую тематику в «Поучениях» Кирилла Туровского, политическую полемику в переписке Ивана Грозного с Андреем Курбским, историософские прозрения в концепции «Третьего Рима», сформулированной старцем Филофеем. Однако эти интуиции не сложились в систематическую рефлексию.

В свою очередь, философское образование, появившееся в Киево-Могилянской академии, затем в Славяно-греко-латинской академии, позднее в Академии наук и Московском университете, долго оставалось подражательным и служебным. Оно прозябало под спудом либо религиозной схоластики, либо естественнонаучного утилитаризма вольфианского толка [1, с.254-258]. И это не удивительно: ведь философия питается свободным вопрошанием, тогда как власть всегда требует готовых ответов и идеологически выверенных доктрин.

Однако, Дух веет, где хочет. Если официальные структуры оказываются закрыты для свободного развития мысли, она неизбежно пробивает себе дорогу в альтернативных культурных топосах. В России рубежа XVIII–XIX столетий подобными нишами выступили замкнутые дворянские объединения: сперва масонские ложи, а позднее – литературно-философские кружки, включая «Общество любомудрия», воспитавшее целую плеяду будущих славянофилов. Одновременно философская рефлексия получает возможность выражения на журнальных страницах, где она тесно переплетается с литературной критикой и публицистикой [1, 510-512].

Французское Просвещение, несмотря на широкое распространение в образованных слоях российского общества, не дало оригинальных плодов на русской почве. Напротив, немецкая идеалистическая традиция, воплощенная прежде всего в учениях В.Ф.Й. Шеллинга и Г.В.Ф. Гегеля, оказалась созвучной проблемным устремлениям отечественных мыслителей. Именно историософская тематика – вопросы о конечных целях исторического движения, его внутренних закономерностях, способах воплощения мирового духа и предназначении народов – стала той основой, на которой сформировалась самобытная русская философская традиция.

Первым подлинным манифестом этой нарождающейся традиции стали «Философические письма» Петра Яковлевича Чаадаева. Написанные по-французски в конце 1820-х годов, они ходили в списках среди образованной публики, но публикация первого письма в журнале «Телескоп» в 1836 году произвела эффект разорвавшейся бомбы. Герцен назвал это «выстрелом, раздавшимся в темную ночь».

Чаадаев – человек уникальной судьбы, участник Отечественной войны, награжденный и русским орденом Святой Анны, и прусским Железным крестом за Кульм, лично знакомый с Шеллингом – задал вопрос, мучивший его поколение: каково место России во всемирной истории? Усвоив историзм немецкой мысли, он рассматривал исторический процесс как развитие христианской Идеи, движущейся к полноте своего осуществления в пункте совпадения свободы и необходимости. И с этой точки зрения дал диагноз, шокировавший современников: Россия не внесла ничего в сокровищницу духа, мы существуем лишь для того, чтобы преподать некий урок отдаленным поколениям; в строгом онтологическом смысле нас почти нет. Русский народ предстает как инфантильный, неспособный к культурному творчеству, лишенный исторической физиономии [3, с.19-38].

Однако в «Апологии сумасшедшего», написанной после того, как автор был официально объявлен душевнобольным и помещен под домашний арест, Чаадаев предлагает иную оптику. Наше историческое небытие может быть переосмыслено как историческая невинность. Не участвовав в однобоком развитии западной цивилизации, не унаследовав ее пороков, Россия способна стать «совестливым судьей», призванным проверить европейские формы «девственным умом» и разрешить важнейшие вопросы человечества [3, с.150]. Эта дилемма – между трагической ущербностью и мессианским призванием – определила на десятилетия полемику западников и славянофилов, став смысловым центром русской историософии.

Славянофилы – Хомяков, Киреевский, Аксаковы, Самарин – перевернули чаадаевский тезис, усмотрев преимущество там, где он видел фатальный недостаток. В самозамкнутости православия, не знавшего ни схоластики, ни реформации, в общинном быте, сохранившем дух соборности, в способности к цельному знанию, где разум не противопоставлен вере, но

восполнен ею, они увидели залог великого будущего. Соборность как свободное единство множества на основе братской любви становилась альтернативой западной рассудочности, атомизации и классовой борьбы. Вера понималась не как слепое принятие догматов, но как высшая форма познания, преодолевающая разорванность человеческих способностей, порожденную грехопадением [1, с.129-132]. Социокультурным материалом для осуществления этого идеала должна была стать крестьянская община – исконная форма народной жизни, сохранившаяся, по мысли славянофилов, от допетровской Руси.

Наиболее последовательное теоретическое оформление эти идеи получили в цивилизационном подходе Николая Яковлевича Данилевского. Будучи профессиональным биологом и натуралистом, он в своей программной книге «Россия и Европа», вышедшей в 1871 году, перенес органические закономерности на историческое бытие народов. Подобно живым организмам, культурно-исторические типы проходят стадии рождения, расцвета, старения и неизбежной гибели. Их развитие подобно многолетним растениям, приносящим плод лишь однажды [2, с.92]. Данилевский впервые в истории философии последовательно обосновал полицентричность мира, различив принципиально разные категории: стадию развития и тип развития. Европоцентризм, с его точки зрения, есть оптический дефект зрения, неспособность увидеть за явлениями европейской истории иные цивилизационные формы. Славянство – такой же самобытный культурно-исторический тип, как эллинство, латинство или романо-германский мир, со своим особым планом религиозного, социального, политического, художественного развития [2, с.91-114].

Константин Леонтьев в трактате «Византизм и славянство» (1875) углубил органическую теорию, сместив акцент с племенного начала на государственную форму и эстетический критерий. Опираясь на опыт дипломатической службы на Балканах, он убедился, что племенное родство не гарантирует единства, тогда как византизм – сплав самодержавия, православия и аскетической дисциплины – создал уникальную русскую цивилизацию. Леонтьев предложил трехчастную схему развития: первичная простота, цветущая сложность и вторичное смесительное упрощение, предшествующее гибели. Форма понимается им как «деспотизм внутренней идеи», удерживающий органическое целое от распада [3, с.242-243]. С эстетической точки зрения именно в период цветущей сложности достигается высшее выражение прекрасного – многообразие, упорядоченное в единстве. Применяя эту схему к анализу современной Европы, Леонтьев диагностирует ее вступление в фазу разложения: либеральная нивелировка, всеобщее уравнение, господство экономического интереса, смешение сословий и полов – все это симптомы грядущей смерти. России, которая тоже не молода, остается лишь «подморозиться», законсервировать свою сложность перед лицом надвигающегося хаоса, сохранить драгоценные формы византийской традиции [3, с.289-296].

Наконец, евразийство 1920-1930-х годов синтезировало предшествующие идеи с геополитикой и идеократией. Н. Трубецкой, Г. Флоровский, П. Савицкий развили концепцию России-Евразии как особого географического и культурного мира. Савицкий, опираясь на леонтьевское понимание формы, разработал идеократическую теорию власти: государство держится не столько экономическими или классовыми интересами, сколько служением общей идее, укорененной в религии. Православие понимается как абсолютная истина, способная организовать симфоническую личность и соборное общество [4, с.22-31]. Географическое положение России между Европой и Азией, лесостепной ландшафт, симбиоз славянских и тюркских элементов определяют ее самобытность как «срединной земли» – heartland, призванной противостоять океанической стихии англосаксонского мира [5, с.579]. Савицкий заложил основы отечественной геополитики [4, с.6-12], соединив органицизм с географическим детерминизмом и предвосхитив многие идеи позднейших западных теоретиков.

Таким образом, русская философия истории прошла путь от отчаянного чаадаевского вопроса о самом существовании России до построения целостных цивилизационных моделей, предвосхитивших многие открытия западной мысли XX века. Каждый этап обогащал

мировую философию: славянофилы разработали концепцию соборности и цельного знания, Данилевский создал теорию культурно-исторических типов, Леонтьев развил органическое понимание государства и эстетику истории, евразийцы соединили историософию с геополитикой и идеократией. Русская мысль предложила глубокую и до сих пор не превзойденную критику европоцентризма, обоснование полицентричного мира и понимание истории как поля взаимодействия самобытных цивилизаций, каждая из которых раскрывает уникальную грань человеческого духа. Эта традиция сохраняет актуальность в современном мире, где вопрос о цивилизационной идентичности и многополярности вновь становится центральным для глобальной повестки.

Библиографический список

1. Введенский А.И., Лосев А.Ф., Радлов Э.Л., Шпет Г.Г.: Очерки истории русской философии / сост., вступ. ст. Б.В. Емельянова, К.Н. Любутина. Свердловск: изд-во Урал. Ун-та, 1991. – 592 с.
2. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. М.: Книга,1991. 574 с.
3. Россия глазами русского: Чаадаев, Леонтьев, Соловьев / сост., вступ. ст. А.Ф. Замалеева. М.: Наука, 1991. – 366 с.
4. Савицкий П.Н. Континент Евразия / сост., вступ. ст., примеч. А.Г. Дугина. М.: Автограф, 1997. – 464 с.
5. Шмитт К. Номос земли в праве народов jus publicum europaeum / пер. с нем. СПб.: Владимир Даль, 2008. – 670 с.

УДК 94(470); ГРНТИ 03.23.31

ЧЕХИ И СЛОВАКИ В РЯЗАНСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

***А.А. Пылькин, **В.А. Пылькин, ***М.С. Пылькина**
**Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,*
Российская Федерация, Санкт-Петербург, apylkin@yandex.ru
***Рязанский государственный радиотехнический университет им. В.Ф. Уткина*
Российская Федерация, Рязань, pylkinv@rambler.ru
****Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет,*
Российская Федерация, Санкт-Петербург, AB3115@yandex.ru

Аннотация. В статье повествуется о чехах и словаках, которые переселились в Рязанскую губернию в последней трети XIX в. – начале XX в. Рассматривается численный состав, государственная принадлежность, занятия, вопросы натурализации.
Ключевые слова: чехи, словаки, мигранты, австрийские подданные, натурализация, Рязанская губерния.

THE CZECHS AND SLOVAKS IN THE RYAZAN PROVINCE IN THE LAST THIRD OF THE 19TH AND THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

***A.A. Pylkin, **V.A. Pylkin, ***M.S. Pylkina**
**Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,*
Russian Federation, Saint Petersburg, apylkin@yandex.ru
***Ryazan State Radio Engineering University named after V.F. Utkin,*
Russian Federation, Ryazan, pylkinv@rambler.ru
****Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering,*
Russian Federation, Saint Petersburg, AB3115@yandex.ru

Annotation. The article describes the Czechs and Slovaks who moved to the Ryazan province in the last third of the 19th century and the early 20th century. It examines their numbers, nationality, occupations, and issues of naturalization.
Keywords: Czechs, Slovaks, migrants, Austrian subjects, naturalization, Ryazan Province.

На протяжении столетий Россия в больших количествах принимало выходцев из различных европейских и азиатских стран. Несмотря на то, что уже в XVII в. государство привлекало отдельные категории иностранцев, в том числе профессиональных военных и пред-

принимателей, начало более массовому притоку положили указы Петра Великого и других российских самодержцев XVIII столетия. Во второй половине XVIII в. - в начале правления Екатерины II последовало приглашение иностранцам переехать в Российскую империю и заселить пустующие земли, прежде всего на огромных степных просторах Новороссии. При этом, переселенцы получали большие земельные наделы и освобождение от основных повинностей, в том числе от военной повинности. В связи с этой политикой в конце XVIII – первой половине XIX вв. среди иммигрантов основным контингентом являлись иностранные фермеры, получавшие статус иностранных колонистов. В XIX столетии рост населения привел к нехватке пахотной земли, что вместе с начавшейся российской модернизацией, способствовало изменению характера миграционных потоков. Теперь привлекались квалифицированные рабочие и инженеры, инвесторы и люди творческих профессий. По данным официальной статистики, в XIX – начале XX вв. в Российскую империю переселилось несколько миллионов человек. Среди переселенцев преобладали уроженцы Центральной и Юго-Восточной Европы. При этом, наибольшее число мигрантов дали германские государства (впоследствии Германской империи), а в национальном отношении преобладали немцы. Вторым самым многочисленным контингентом иностранцев, которые приезжали в Российскую империю, были австрийские подданные, среди которых большинство составляли представители славянских народов. При этом, миграционный обмен между Россией и Австро-Венгрией нарастал на протяжении второй половины XIX в. и согласно переписи 1897 г. в Российской империи проживало свыше 100 тыс. выходцев из Австро-Венгрии, из которых около половины составляли чехи и словаки. Например, в 1890 г. примерно 72 % проживавших в Российской империи иностранных подданных были немцами, а 13 % - чехами [1; с. 118]. При этом, если вплоть до второй половины XIX в. эмиграция чехов и словаков в Россию еще не носила массового характера, то со второй половины 1860-х годов усиливается их приток в нашу страну. В Россию едут люди разных профессий в основном по экономическим причинам. В последней трети позапрошлого века среди эмигрантов было много земледельцев, которые получали земли и основывали чешские поселения. С начала XX столетия среди переселенцев увеличивается число высококвалифицированных ремесленников, рабочих и инженеров. Согласно Первой Всеобщей переписи населения Российской империи 1897 г. всего в нашей стране проживало чуть более 50 тысяч чехов и словаков. В начале следующего столетия их численность существенно увеличилась, и к началу первой мировой войны, по некоторым сведениям, в Российской империи проживало уже более 100 тыс. чехов и словаков [2; с. 11].

Переселенцы из Австро-Венгрии очень неравномерно расселились по российским просторам, хотя их можно было встретить практически во всех губерниях России. Больше всего чехов проживало на Волыни, где существовало свыше 170 чешских деревень. Также сельские колонисты в большом числе осели в Крыму и на Кавказе. В городах наиболее крупные чешские и словацкие колонии были созданы в Москве, Санкт-Петербурге, Киеве, Одессе и Варшаве.

Рязанская губерния не принадлежала к регионам со значительным чешским и словацким населением, но и здесь также осели многие чехи и отдельные словаки. Миграционный поток в Россию в последней трети XIX в. принес в Рязанскую губернию десятки чехов и словаков из Австро-Венгрии и других регионов Российской империи. Согласно Первой Всеобщей переписи населения Российской империи 1897 г. в Рязанской губернии 41 человек назвал своим родным языком чешский [3; с. 86]. К этому числу можно причислить несколько словаков, которые тогда проживали здесь, а также чехов, уже перешедших на русский язык. Документы государственного архива Рязанской области (ГАРО) содержат ценные сведения о возрасте, семейном положении, образовании, профессиях чешских и словацких мигрантов. Например, в числе прибывших в Россию в эпоху Александра II (1855 – 1881 гг.) австрийских подданных была католическая семья Лишке из Богемии [4; Л. 28]. Отец семейства имел пре-

стижную тогда в России профессию литейного мастера. Семья поселилась в дер. Карловка Сапожковского уезда, в которой к тому времени уже проживали выходцы из Центральной Европы. Вскоре они перешли в православие, получив новые имена – Иосиф стал Осипом Егоровичем, его жена Эмилия – Валентиной Августовной, дочь Юлия – Антониной, а их фамилия стала писаться на восточнославянский манер – Лишко. Впоследствии вся семья стала российскими гражданами.

В последней четверти XIX в. в Россию прибыли Владислав Спирит [5; Л. 7], Феликс Рейзингер и Август Кратохвиль. Спирит родился в 1878 г. в г. Кладно. Младенцем его привезли в Москву. Здесь прошло его детство. Он учился в Московском Петровско-Мещанском Городском Училище, курса не окончил, но по специальности считался токарем. Своим обиходным языком он считал русский, однако также мог говорить и по-чешски. В самом конце XIX столетия выезжал на родину для отбывания воинской повинности. В 1904 году он переехал в Зарайский уезд Рязанской губернии. Здесь он женился на зарайской мещанке Александре Семеновой и проживал на хуторе при деревне Филино, принадлежавшем семье его супруги. Там он занимался сельским хозяйством. Только первая мировая война заставила его перейти в российское подданство и завершить натурализацию. В отличие от Спирита Феликс Францевич Рейзингер прибыл в Россию в 1891 году уже взрослым человеком [6; Л. 16]. Он родился в 1846 году в Праге, учился в пражском реальном училище и высшей коммерческой академии, участвовал в австро-прусской войне 1866 г., в Праге имел свой пивоваренный завод. В России долгое время он проживал в Московском уезде, в предместье «Измайловский-зверинец», где занимался лесным промыслом. С 1913 г. состоял в должности управляющего имением Кулакова при с. Констатиново Рязанского уезда. Только в это время, будучи уже немолодым человеком, он получил свидетельство о водворении в России.

Иосиф Хавелка прибыл в Россию в начале XX века. Первоначально он служил в Кирсановском уезде, затем устроился управляющим в имение Петрово-Соловово при дер. Варские Рязанского уезда. В качестве управляющего получал в год до 800 рублей при готовом содержании. В России перешел из евангелического вероисповедания в православие. В конце 1914 г. завершилась его натурализация переходом в российское подданство [7; Л. 25].

Среди чехов, которые переехали на жительство в Рязанский край, некоторые родились уже в России, но родители которых сохраняли австрийское подданство. Например, Иван Иванович Кобос родился в Чигиринском уезде Киевской губернии в 1868 г. в семье австрийских подданных [8; Л. 5]. Получил среднее образование в России. В 1894 г. выезжал в Австро-Венгрию для службы в армии. На рубеже веков тридцатидвухлетний Кобос решает окончательно связать свою судьбу с Россией, переходит из католичества в православие и подает документы на водворение в России. У него родилось четверо детей, которые тоже считались австрийскими подданными. В 1913 г. семья Кобос переезжает в Рязанскую губернию. Иван Иванович устроился управляющим имением князя А.С. Гагарина при дер. Курлышево Михайловского уезда с жалованием 2000 рублей в год. Его сын Александр обучался в ряжской гимназии. Другой австрийский подданный Александр-Карл Иосифович Кромпгольц родился в Риге в 1882 году. С 1904 года он проживал в Рязани и служил кондитером в кондитерской Эних, которая пользовалась большой популярностью у рязанцев [9; Л. 7].

Одним из традиционных видов деятельности, в котором были заняты выходцы из Центральной Европы, являлось пивоварение. Многие выходцы из Австро-Венгрии, особенно чехи, именно в этой сфере нашли применение своей инициативы и сил. В 1884 году на жительство в уездный городок Касимов переехало семейство австрийского подданного Георга Дитля [10; Л. 2]. Он прибыл в Петербург в середине 70-х годов и устроился на завод пивоваренного общества «Вена». Затем он переехал в Москву, а оттуда уже в Рязанскую губернию. В Касимове Дитль открыл пивоваренный завод на земельном участке, арендуемом у почетных граждан Шатровых. В 1890 г. он получил свидетельство о водворении в России. Его соотечественник Франц Млейнек родился в 1875 г. в Богемии, окончил реальное училище и

политехнический институт в Праге [11; Л. 8]. В конце позапрошлого века он приехал в Россию, где его родственник устроил его практикантом на киевский машиностроительный завод. В этой части Российской империи в то время проживала значительная и довольно успешная чешская диаспора. Спустя несколько лет в Нежинском католическом костеле Млейнек сочетался браком с Вильгельминой Збирал, семья которой гораздо раньше переехала в Россию. Вильгельмина окончила женскую гимназию в Бахмуте, Екатеринославской губернии и политехнический институт в Богемии. Супруги поселились в г. Ряжске Рязанской губернии. Здесь они проживали в собственном доме на улице Набережной. В одном из дел рязанского архива сохранилось описание примет Франца Вячеславовича: малого роста, волосы – светлые, голубые глаза, овальное лицо [11; Л. 14]. За несколько лет до начала Великой войны Франц Млейнек, его тесть Энгельберт Збирал и еще один чех – Карл Прех решили открыть в Ряжске пивоваренный завод, так как спрос на пиво в условиях роста благосостояния населения российской провинции увеличился. Первоначально они добились разрешения у местных властей. Ряжская городская дума своим постановлением от 13 ноября 1908 г. разрешила постройку завода, «но с тем, чтобы река Хупта ни в каком случае не загрязнялась никакими отбросами и водою с завода» [12; Л. 2]. В прошении, направленном строительному отделению рязанского губернского правления, пивовары сообщали, что завод планируют открыть на принадлежащей им усадьбе на Набережной реки Хупта в черте города. Все постройки завода были кирпичными, за исключением одной деревянной. Строительному отделению был представлен проект завода, согласно которому «славянский пивоваренный завод австрийских подданных» предполагалось вентилировать и производить в нем по мере надобности дезинфекцию. Хлебные отбросы от пивоварения, так называемая барда, должны были продаваться местным жителям в качестве корма для скота, а негодная вода после промывки в особо устроенном чане – вывозиться в особо отведенные городской управой места. В апреле 1909 г. рязанское губернское правление протоколом № 129, принимая во внимание донесение ряжского уездного полицейского управления и врачебного отделения, утвердило данный проект. Несмотря на устойчивое материальное положение и успешный бизнес, семья Млейнек продолжала оставаться в австрийском подданстве и только в начале войны перешла в подданство России.

В XVIII – первой половиной XIX века, когда в Империи существовал значительный фонд слабозаселенных и неосвоенных земель, иностранцам активно раздавались незаселенные земли Империи, однако, в конце XIX – начале XX века российские власти уже ограничивали покупку и аренду земли иностранцами, так как в Европейской России все острее вставала проблема нехватки земли. Кроме того, Рязанская губерния, особенно ее плодородные уезды, являлась регионом аграрной перенаселенности и свободных пригодных для земледелия земель здесь не было уже давно. В этих условиях местные власти и общины могли принять отдельных иностранцев в свою среду, наделив землей. Словак Иван Михалко прибыл в Россию в девятнадцатилетнем возрасте в 1871 году. На родине он не получил никакого образования, поэтому в России не смог найти высокооплачиваемую работу. Уже пожилым человеком он обосновался в одной из деревень бескрайней русской глубинки. Здесь он перешел в православие и обзавелся семьей. За супругой – местной уроженкой - получил хорошее приданное: участок земли, дом с сенями и двором, ригу, несколько лошадей, корову, мелкий скот и другую живность, сельхоз инвентарь. В деревне зарекомендовал себя с хорошей стороны, проживая «оседло и мирно». В условиях первой российской революции эти качества ценились патриархальной частью крестьянства, поэтому в октябре 1905 г. общество крестьян Чернавы приняло приговор о принятии его в свою среду. Ряжский уездный исправник впоследствии так характеризовал Ивана Михалко: «в политическом отношении человек вполне благонадежный… по образу жизни и обстановке он ничем не отличается от крестьян, в среде которых живет, и крестьяне принимают его в свою среду» [13; Л. 6]. Однако, лишь начало войны (а России пришлось воевать в том числе и с его родиной – Австро-Венгрией)

завершило его натурализацию: осенью 1914 г. священник Покровской церкви Ряжска о. Иоанн Окаемов привел его к присяге на подданство России.

Процесс натурализации для чехов и словаков, поселившихся в Рязанской губернии, протекал быстрее, чем в регионах с более многочисленным чешским населением, так как выходцы из Центральной Европы попадали здесь в русскую среду и контактов с другими чехами у них было гораздо меньше. В целом на них распространялись общие правила по натурализации в России [17]. Однако, существовало множество разных исключений из общих правил, которые ускоряли или препятствовали натурализации. Например, в особых случаях иностранец мог быть принят в российское подданство без предварительного водворения, согласно статьям 848 и 852 Зак. о Сост. Например, в 1910 г. по приглашению скопинского земства для занятия должности агронома в Россию прибыл австрийский подданный чех Иозеф Ян Пехачек. Должность агронома в то время была очень нужна и востребована в аграрной России. Спустя три года он возбудил ходатайство о принятии его в российское подданство по сокращенному сроку. Как было указано в его анкете, Пехачек «из австрийского подданства по ходатайству исключен и с родиной ничего общего, кроме родственных отношений, не имеет… женат на скопинской мещанке… с русскими условиями жизни свыкся… обиходный язык русский». В конце 1913 года он стал российским гражданином по ускоренной процедуре.

Начавшаяся летом 1914 года первая мировая война ускорила натурализацию иностранцев в России, так как многие из них сразу попали в число вражеских подданных, и естественно сразу поспешили перейти в подданство России. Местные органы власти накрыл шквал заявлений о принятии в российское подданство со стороны германских и австрийских подданных, которые таким образом демонстрировали свою лояльность и стремились избежать высылки и репрессий. В начале войны российские власти применяли к немцам дифференцированный подход, выделяя более и менее лояльных, но по мере нарастания кампании по борьбе с немецким засильем многие немцы были высланы в отдаленные регионы и репрессии против немцев усилились. Представители славянских народов, в том числе чехи и словаки, как представители лояльных народов, в условиях войны, которая все более рассматривалась как столкновение славянства с германизмом, получали российское подданство на прежних условиях и даже по более ускоренной форме.

В Рязанской губернии сразу после начала войны в российское подданство перешли многие чехи и словаки, которые уже давно проживали в России. В середине августа 1914 г. Совет Министров России принял решение принять в российские подданные чехов, проживавших в Зарайске - Карла Мешкан с женою Боженой и детьми Карлом, Ярославом и Боженой [14; Л. 4]. В число российских подданных также была принята семья управляющего имением из Михайловского уезда чеха Кобос, который уже давно принял православие и числился водворенным в России. Последнему, как человеку вполне благонадежному и состоящему под покровительством Чешского комитета, губернатором даже было разрешено остаться управляющим имением князя А.С. Гагарина [8; Л. 10]. Иосиф Хавелка, который также некоторое время назад перешел в православие и состоял управляющим имением Петрово-Соловово при дер. Варские Рязанского уезда, также был принят в число российских подданных [7; Л. 25]. В начале войны чешская семья Млейнек, владевшая пивоваренным заводом в Ряжске, подала прошение на переход в российское подданство. В связи с этим ряжский исправник следующим образом объяснил в рапорте их желание отказаться от австрийского подданства: «Ходатайство их о принятии в русское подданство вызвано военными действиями Австрии против России и они как славяне-чехи не могут перенести такое оскорбление со стороны Австрии» [11; Л. 7]. 31 октября ксендз рязанского католического костела Михаил Рутковский в здании рязанского губернского правления привел Франца Млейнека к присяге на подданство России. Российское подданство также получила чешская семья Брехлер, проживавшая в Зарайске и состоящая из родителей и шестерых детей [15]. Интересно, что глава

семьи - Иван Францевич и его годовалая дочь Зинаида числились православными, а остальные дети оставались в римско-католической вере. Всего за период с 31 октября по 24 ноября 1914 г. в Рязанской губернии в российское подданство были приняты 10 человек, среди которых семеро – австрийские славяне, в основном чехи и словаки [16; Л. 56]. Впоследствии еще несколько чехов, проживавших в Рязанской губернии, перешли в российское подданство.

Таким образом, Рязанский край, который не являлся местом значительного притяжения чехов и словаков, особенно по сравнению с Волынью, Киевом или Москвой, в последней трети XIX – начале XX вв. тоже стал малой родиной для десятков чехов и словаков, нашедших здесь применение своим силам, талантам и капиталам. В аграрной Рязанской губернии чехи и словаки в основном трудились в аграрном секторе, сфере услуг и пищевой промышленности, познакомив многих рязанцев с традициями чешского пивоварения. Процесс натурализации для этих мигрантов растянулся на десятилетия, так как во многих городах России существовали католические приходы и чешские общины, а российские законы позволяли мигрантам сохранять иностранное подданство на протяжении поколений и не испытывать при этом никаких ограничений. Натурализация была ускорена первой мировой войной, в которой одним из противников России была прежняя родина этих западных славян.

Библиографический список

1. Лор Э. Российское гражданство от империи к Советскому Союзу / Пер. с англ. М. Семиколенных. – М.: Новое литературное обозрение, 2017.
2. Серапионова Е.П. Чехи и словаки в Российской империи (последняя треть XIX – начало XX вв.) / Е.П. Серапионова. – М.: Институт славяноведения РАН, 2021.
3. Первая Всеобщая Перепись населения Российской империи. XXXV. Рязанская губерния. 1903.
4. Государственный архив Рязанской области (ГАРО). Ф. 4. Оп. 47. Т. 11. Д. 11.
5. ГАРО. Ф. 4. Оп. 77. Т. 8. Д. 4334.
6. ГАРО. Ф. 4. Оп. 47. Т. 8. Д. 36. Св. 258.
7. ГАРО. Ф. 4. Оп. 47. Т. 8. Д. 40. Св. 258.
8. ГАРО. Ф. 4. Оп. 47. Т. 8. Д. 23.
9. ГАРО. Ф. 4. Оп. 47. Т. 11. Д. 10280.
10. ГАРО. Ф. 4. Оп. 47. Т. 11. Д. 9850.
11. ГАРО. Ф. 4. Оп. 47. Т. 8. Д. 29.
12. ГАРО. Ф. 4. Оп. 579. Д. 57.
13. ГАРО. Ф. 4. Оп. 47. Т. 8. Д. 28. Св. 258.
14. ГАРО. Ф. 4. Оп. 47. Т. 8. Д. 6295.
15. ГАРО. Ф. 4. Оп. 47. Т. 8. Д. 6324.
16. ГАРО. Ф. 4. Оп. 47. Т. 11. Д. 10262.
17. Пылькин В.А., Пылькин А.А. Натурализация иностранцев в России в конце XIX – начале XX вв. (на примере Рязанской губернии) // Современные технологии в науке и образовании – СТНО-2024 [текст]: сб. тр. VII междунар. науч.-техн. форума: в 10 т. Т. 9. / под общ. ред. О.В. Миловзорова. – Рязань: Рязан. гос. радиотехн. ун-т, 2024. – С. 218 – 223.

УДК 1:31; ГРНТИ 14.01

«МЕСТА ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ» В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ «ИСТОРИИ РОССИИ» В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

А.С. Соколов

Рязанский государственный радиотехнический университет имени В.Ф. Уткина, Российская Федерация, Рязань, prvd@rsreu.ru

Аннотация. В работе рассматриваются проблема сохранения исторической памяти. Представлены ее основные виды. Уделяется внимание вопросам роли и значения мест исторической памяти в развитии патиотизма среди молодежи.

Ключевые слова: историческая наука, патриотизм, историческая память, места исторической памяти, государство, общество

«PLACES OF HISTORICAL MEMORY» IN THE PRACTICE OF TEACHING «RUSSIAN HISTORY» AT A TECHNICAL UNIVERSITY

A.S. Sokolov

Ryazan State Radio Engineering University named after V.F. Utkin, Russia, Ryazan, prvd@rsreu.ru

The summary. The paper discusses the problem of preserving historical memory. The main types of historical memory are presented. Attention is paid to the role and significance of historical memory sites in the development of patriotism among young people.

Keywords: historical science, patriotism, historical memory, places of historical memory, state, society

В переходные периоды, когда происходит реформирование основных сфер жизнедеятельности общества, в частности конструирование нового каркаса политико-правовой жизни общества, изучение национальных основ государственной власти и специфики государствнного мышления становится весьма актуальным как с теоретической, так и практической точки зрения [1]. Задачей высшей школы является не только подготовка технически грамотных специалистов, способных решать задачи в соответствующих областях деятельности, но и граждан имеющих активную жизненную позицию. Цикл общегуманитарных дисциплин это необходимое звено учебно-воспитательного процесса. Важную роль здесь играет дисциплина «История России». В ходе изучения данного предмета ведущее значение играет процесс сохранения исторической памяти, исследование мест исторической памяти. Историческая память понимается как одно из измерений индивидуальной и коллективной (социальной памяти ─ как память об историческом прошлом. Историческая память ─ не только один из главных канналов передачи опыта и сведений о прошлом, но и важнейшая составляющая самодентификации индивида, социальной группы и общества в целом [2]. Зафиксированные коллективной памятью образы событий в форме различных культурных стереотипов, символв, мифов выступают как интерпретационные модели, позволяющие индивиду и социальной группе ориентироваться в мире и конкретных ситуациях. Историческая память это сложный социокультурный феномен, связанный с осмыслением исторических событий и исторического опыта. Она социально дифференцирована и изменчива. Историческая память, содержащая актуальный набор культурных символов является постоянно обновляемой структурой в которой идентичность социума поддерживается посредством реконструкции воображаемого прошлого [3]. Историческая память выводит субьекта за рамки настоящего, позволяет ему соотнести свою жизнь с прошлым и выдвинуть проект будущего. Поэтому историческая память может рассматриваться как форма артикуляции исторического сознания в жизни общества [4]. Изучение исторической памяти неразрывно связано с формированием мемориальных исследований (memory studies) как новой формы трансдисциплинарной области историко-культурологического анализа. Важную роль при этом играет понятие «места исторической памяти». Это понятие введено французским ученым Пьером Норра в 80-е гг. XX века.

«Места исторической памяти» представляются символическими элементами наследия национальной памяти, которые со временем и по воле людей стали элементом коллективной идентичности. Это «останки» прошлого, моменты истории, оторванные от её течения, но вновь возвращённые ей. П. Нора обозначил цель существования «мест памяти» как символов, способных «остановить время». Места, в которых, по мнению французского ученого, воплощена национальная память, ─ это памятники (культуры и природы), праздники, эмблемы, торжества в честь людей или событий, прощальные, погребальные речи, похвальные слова. Функция мест памяти ─ сохранять память группы людей. Местами памяти могут стать люди, события, предметы, здания, книги, песни или географические точки, которые «окружены символической аурой». Места памяти» не являются местами в узком, географическом понимании этого слова. Места памяти ─ это не только топографическое место, но и символическое. Они призваны создавать представления общества о самом себе и своей истории. Проект изучения «мест памяти» позволил П. Нора сформулировать программу «истории второй степени». «История второй степени» ─ исследование не фактов в их линейной последовательности, а символического пространства «мест памяти», способов закрепления, функционирования и использования образов прошлого в настоящем. Речь идет не об истории того, что было «на самом деле», а об изучении того, как и почему прошлое было меморализировано и присвоенно определенным сообществом тем или иным способом. История «мест памяти всегда является историей той или иной современности, так как она занимается изучением того, как и почему то или иное прошлое было меморализировано «здесь и сейчас» [5]. Важной характеристикой мест исчторической памяти является то, что они могут нести разные значения и что это значение может меняться. Источниками для изучения мест памяти являются тексты, картины и предметы, которые дают информацию об определённом событии, человеке или идее. Источниками могут стать, например, памятники исторической мысли, газетные статьи об открытии памятников, политические доклады, прочитанные на исторических юбилеях, живопись на исторические сюжеты, предметы повседневной жизни. Видами историтческой памяти могут быть мемориальные комплексы (архитектурные и скульптурные сооружения, предназначенные для сохранения памяти о каком-либо событии, значимом человеке или целой группе людей, например, памятник героям войны, мемориал жертвам трагических событий), памятные места (территории, связанные с историческими событиями, именами выдающихся деятелей, или места, на которых находился утраченный памятник истории и культуры), памятные стенды (специально оборудованные места или конструкции для размещения исторической, культурной или информационной значимой информации о событии, персоналии или эпохе), праздники, которые несут в себе пласты исторической памяти ─ от традиций, заложенных в разные эпохи, до общих для всей страны культурных кодов. Памятники маркируют пространство. Устанавливая монумент на центральной площади, государство или общество заявляет, что это место посвящено этой памяти. Монументы создают визуальные символы, как образец стойкости, жертвенности и призыва к защите Отечества.

В Рязанской области немало «мест исторической памяти», связанных с событиями Великой Отечественной войны. В Рязани на площади Победы существует Мемориал Победы. На площади Полетаева находится памятник Федору Полетаеву, посвящённый уроженцу Скопинского уезда Рязанской губернии, ставшему Героем Советского Союза и национальным героем Италии. На Скорбященском кладбище находится мемориал, связанный с захоронением воинов, умерших в госпиталях Рязани в годы войны. В Сасово находится архитектурно-мемориальный комплекс «Вечный огонь», а также обелиск на братской могиле, где захоронены воины, скончавшиеся от ран в госпиталях города в годы Великой Отечественной войны. В Скопине имеется мемориал «Вечный огонь», стела в честь воинов освободителей 84-й ОМСБ, стена расстрелянных, кирпичная стела на месте расстрела 26

мирных жителей, которые были расстреляны в 1941 г. В Михайлове воздвигнут мемориал воинской славы, с монументом танку Т-34, участвовавшим в Курской битве, освобождении Белоруссии и Польши, штурме Берлина и Пражской операции, монумент-стела на площади Освобождения в честь воинов 10-й армии, освободивших город от немецко-фашистских захватчиков в декабре 1941 г. в ходе контрнаступления под Москвой. Все эти памятники, находятся под охраной государства, являются важными «местами исторической памяти» в регионе.

В Рязанском государственном радиотехническом университете им. В.Ф. Уткина (РГРТУ) большое внимание уделяется воспитательной функции высшего образования. В РГРТУ студенты начинают изучение дисциплины «История России» с посещения музея университета и проведения семинара по теме: «История моего родного вуза». Музей истории РГРТУ является «местом памяти» в университете, его экспонаты отражают 75-летнюю историю становления и развития вуза. Традиционными в нашем вузе являются студенческие конференции. В 2025 г. студенты РГРТУ приняли участие в мероприятиях, посвященных 80-летию победы советских войск в Великой Отечественной войне, Всероссийской научной конференции «Актуальные проблемы преподавания истории, философии, права и педагогики», на которой учащимся была представлена карта Рязани периода военных лет. В период обучения в вузе студенты посещают научные лаборатории, в которых трудились известные ученые, сотрудники РГРТУ. Некоторые лаборатории, носят имена именитых преподавателей. Студентов вуза традиционно участвуют в «Звездных походах». В январе 2026 г. десять студентческих отрядов посетили районы Рязанской области. Своеобразным «местом исторической памяти» является бюст и информационный стенд, посвященный академику В.Ф. Уткину, чье имя носит университет. Ежегодно в День радио 7 мая у стен РГРТУ встречаются аыпускники университета разных лет. Данные «места памяти» содействуют формированию у обучающихся гражданской позиции, уважительному отношению к прошлому, стремление к сохранению исторического прошлого. В целях дальнейшего развития исторической памяти у подрастающего поколения необходимо особое внимание традиционным духовно-нравственным ценностям России. В декабре 2025 г. соответствии с указом Президента РФ 2026 г. объявлен годом Единства народов России. Изучение «мест исторической памяти» в регионе позволит студентам более подробно понять многонациональный характер нашей страны.

На преподавателей гуманитарных кафедр технических вузов возлагается большая ответственность по гражданскому и патриотическому воспитанию обучающейся молодежи. Это в свою очередь способствует формированию ответственной перед обществом личности, имеющей стойкие политические убеждения и ценности. Техническое образование одно из решающих условий модернизации российского общества. Через его систему проходит значительная часть студенческой молодежи представляющей будущий научно-технический облик страны. В условиях быстрого развития информационных технологий технический вуз становится производителем и поставщиком знаний, а инженер центральной фигурой производства. Тем не менее, современная инженерия не может ограничиться функциональными, техническими задачами. Она должна соизмеряться с социально-культурными, политико-правоввыми, нравственными нормами. Гуманитарное образование в техническом вузе дает набор компетенций и индивидуальных стратегий. Особенно это актуально для инженерных специальностей. Профессиональный статус современного инженера предполагает наличие прочных и постоянно обновляющихся знаний, умения свободно ориентироваться не только в технических, но и в сферах гуманитарных. В новом обществе будущий инженер должен принимать участие врешении политических, социальных задач. В этом ему должны помочь и изучение «Истории России». Рассматривая память как совокупность накопленных знаний и опыта прошлого, которая имеет относительную устойчивость и передается с помощью нескольких поколений, нужно отметить, что «места

исторической памяти» соединяют в себе как материальное, так и нематериальное и между ними есть «нечто общее». Главным предметом истории становится не событие прошлого как таковое, а память, образ о нем у участников и современников, реконструирующийся у последующих поколений, подвергающийся постоянной проверке и изменениям. Однако сама память, будь она коллективной или индивидуальной, не является историей, у них слишком много различий. Сблизить же их помогают «места памяти» [6]. Изучение «мест исторической памяти» позволяет глубже понять природу коллективной памяти, роль личности и события в ней.

Библиографический список

1. Российская газета. 2023. 2 мая

2. Репина, Л.П. Историческая наука на рубеже XX–XXI вв.: социальные теории и историографическая практика /Л.П. Репина //М.:Кругъ. - 2011. - 560 с.

3. Репина Л. П. Память и знание о событиях прошлого в историческом сознании и нарративах идентичности /Л.П. Репина // События в истории, памяти и нарративах идентичности. //М.:Аквилон. - 2017. – С. 9 – 17.

4.Васильев, А.Г. Историческая культура /А.Г. Васильев //Теория и методология исторической науки/М.: Аквилон. - 2014. - 576 с.

5. Васильев, А.Г. Места памяти/А.Г. Васильев //Теория и методология исторической науки/М.: Аквилон. - 2014. - 576 с.

6. Прусакова, О.П. Историческая память и «места памяти»: подход социолога Хальвбакса и иконцепция историка Пьера Нора //Молодой ученый – 2022. – № 3. – С. 73 – 75.

СОДЕРЖАНИЕ

ИНФОРМАЦИЯ О IX МЕЖДУНАРОДНОМ ФОРУМЕ «СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ» СТНО-2026»……. 3

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ. НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ»..... 6

Секция «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ».....6

Конькова Д.П. Использование нейросети DEEPSEEK для подготовки обучающих и тестовых материалов в процессе обучения английскому языку в техническом вузе.....6

Федорова Л.Ю. Интеграция языковой и предметной подготовки: междисциплинарные связи на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе..... 10

Куприна О.Г. Чтение и перевод английской научно-технической литературы..... 14

Домников И.А. Профессионально ориентированный иностранный язык в современных реалиях. Традиционный и современный подход к обучению.....18

Можаева О.В. Применение систем искусственного интеллекта в обучении реферированию английских текстов студентов технического вуза.....23

Куприянова Т.С. Методы мотивации и поддержки студентов заочного отделения при дистанционном обучении..... 27

Хилова О.В. Рациональные приёмы запоминания иноязычной лексики в контексте изучения английского языка в техническом вузе.....31

Баженова А.С., Кротенко Е.В., Лаптева А.В. Обучение русскоязычных студентов технического вуза использованию аналитических конструкций английского языка..... 35

Кукса А.В. Домашний видео-просмотр в обучении иностранному языку в техническом вузе..... 38

Плетнёв И.А. Применение больших языковых моделей для изучения английского языка для студентов технических вузов.....41

Черникова А.Е., Баранова К.О. Концепция обучения иностранных студентов в техническом вузе с применением технологий исскуственного интеллекта..... 45

Секция «ЛИНГВИСТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ»..... 50

Пытько Е.В. Реставрационная лексика в английском и русском языках: проблемы эквивалентности и способы передачи в туристическом дискурсе..... 50

Тюваева Е.В. Обучение русскому языку как иностранному на примере РГРТУ..... 54

Черникова А.Е. Анализ методов перевода и наиболее характерных ошибок, совершаемых студентами при переводе научно-технических текстов (на примере РГРТУ)..... 58

Кочетков Т.И. Культурная адаптация в профессиональной деятельности и ее развитие с помощью современных технологий на иностранном языке..... 64

Соколова О.В. Художественный текст как средство обучения иностранных студентов русскому языку..... 70

Воробьев А.А. Лингвокультурный подход к профессиональной подготовке студентов-международников..... 75

Ochirov N.B., Krichevskaya A.K., Selivanov S.V., Tubalets S.A., Kostikova L.P. The role of simulators and VR technologies in the training of UAV operators: a virtual training ground for real skills..... 79

Макарова Т.Н. Англоязычный кинематограф как средство формирования межкультурной компетенции будущих педагогов..... 84

Машьянова Е.Е. Геймификация в преподавании латинского языка через исторические ролевые симуляции..... 89

Кузнецов З.Ю. Формирование профессионального мировоззрения будущего врача в условиях межкультурной научной коммуникации..... 94

Варламов Н.А. GOOGLE MAPS в обучении иностранному языку учащихся общей средней школы.....100

Кузнецов Д.О. Наставничество в формировании профессиональной компетентности будущих историков..... 105

Карамнов С.А. Практико-ориентированные и проблемные задания на английском языке как инструмент развития функциональной грамотности и критического мышления школьников..... 108

Макарикова С.А. Трудности перевода названий фильмов с английского языка на русский язык..... 115

Томина Е.В., Нгуен Х.Ф. Преимущества и перспективы российского высшего образования для вьетнамских студентов и аспирантов.....118

Калинина М.А., Баранова А.В. Проблема стигматизации пациента с психическим расстройством (клинический случай)..... 123

Вааль Д.В. Профессионализм учителя иностранного языка в условиях цифровизации образования)..... 126

Костикова А.С., Татанова Л.И. Профессионально важные качества учителя иностранного языка: особенности формирования в современных условиях..... 131

Калашников И.Д. Англоязычная реклама как средство формирования социокультурной компетенции будущих рекламистов.....137

Гиасян К.А. Критическое мышление педагога: сущность и структура.....142

Галицына И.В. Технологии CLIL и FLIPPED CLASSROOM как факторы повышения вовлеченности студентов технического вуза в образовательный процесс.....149

Асташина О.В. Деловые коммуникации в контексте мультиагентной модели с распределённой субъектностью.....153

Баранов А.А. Методический подход к использованию литературно-музыкальных композиций на английском языке в средней школе.....160

Бусловская А.Д. Специфика внедрения цифрового сторителлинга на уроках английского языка: практические рекомендации..... 165

Сайфулин И.Р. Использование искусственного интеллекта в межкультурной коммуникации: новые возможности и вызовы..... 170

Сапрыкина А.О., Боярский С.К. Говорящие имена персонажей как переводческая проблема..... 173

Сапрыкина А.О., Курцова В.С. Вербальный и визуальный компонент японской ономатопеи и проблемы его передачи в переводе..... 177

Сапрыкина А.О. Этимология и историческая эволюция топонима «Сахалин»..... 182

Кузнецова А.Д. Формирование англоязычной читательской компетенции будущих педагогов..... 186

Гуреев Н.А., Поветко В.И. Трансформация аудиовизуального метода обучения иностранным языкам в контексте медиапривычек поколений Z и Альфа..... 189

Рохлина Т.А. Репрезентация фреймовых структур в интернет-мемах (обзор зарубежных исследований)..... 194

Романова П.С. Теоретические основы и стилистические особенности детективного жанра..... 197

Донскова К.С. Стилистические приёмы для создания характеров в художественном тексте..... 200

Шестакова Е.С. Психологический роман в литературе XX века..... 204

Шиварев С.А. Формирование духовно-нравственной культуры будущих педагогов в условиях внеучебной деятельности вуза..... 207

Абрамова В.В. Сущность и структура коммуникативных компетенций будущих педагогов в контексте профессиональной подготовки.....213

Львов Д.С. Проектная деятельность как средство формирования коммуникативной компетенции обучающихся.....220

Семыкин И.А. Глобальное культурно-туристическое пространство как средство развития поликультурной компетентности будущих рекламистов.....225

Нурматова Е.В., Нурматова М.Т. Особенности лексико-грамматических стратегий передачи эмоциональной выразительности в переводе..... 232

Маметова Ю.Ф. К вопросу об обучении реферированию иноязычных текстов как приему обучения межкультурной профессиональной коммуникации студентов неязыкового вуза..... 237

Bochkarev E.V., Galitsyna I.V. Directed attacks on deep neural networks as part of collaborate CLIL course.....244

Секция «НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ГУМАНИТАРНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ»..... 249

Ильин А.В. Отдельные проблемы методики преподавания юридических предметов в технических вузах России..... 249

Щевьёв А.А. Контуры цифровой дидактики.....253

Еременко Т.В. Ареалы цитирований вузовских ученых в регионах: перспективы оценки.....256

Ольков А.С. Готовность адъюнктов к научно-исследовательской деятельности на начальном этапе обучения в военном вузе..... 260

Ручкина Е.В. Особенности использования искусственного интеллекта в преподавании курса «История России» в техническом вузе.....269

Пылькин В.А., Пылькин А.А., Пылькина М.С. Становление самобытной русской мысли: от вопрошания о месте России в истории к цивилизационной парадигме и геополитике.... 273

Пылькин А.А., Пылькин В.А., Пылькина М.С. Чехи и словаки в Рязанской губернии в последней трети XIX – начале XX вв. 276

Соколов А.С. «Места исторической памяти» в практике преподавания «Истории России» в техническом университете.....282

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ – – СТНО-2026

Научное издание

В 11 томах

Том 9

Под общей редакцией О.В. Миловзорова.

Подписано в печать 15.06.25. Формат 60х84 1/8.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура «Times New Roman».
Усл. печ. л..
Тираж 100 экз. Заказ №.

Рязанский государственный радиотехнический университет,
Редакционно-издательский центр РГРТУ,
390005, г. Рязань, ул. Гагарина, д. 59/1.

ISBN 978-5-7722-0452-8