ISSN 2413-449X

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет»

Педагогическое образование на Алтае

2026 № 1

Педагогическое образование на Алтае
• 2026 • № 1 •

Редакционный совет

Председатель Лазаренко И. Р., *доктор педагогических наук, профессор*
Веряев А. А., *доктор педагогических наук, профессор*
Лопаткин В. М., *доктор педагогических наук, профессор*
Синицына Г. В., *кандидат социологических наук, заместитель министра Министерства образования и науки Алтайского края*

Редакционная коллегия

Главный редактор Тяпкин М. О., *доктор исторических наук, доцент*
Заместитель главного редактора (ответственный редактор) Сухотерина Т. П., *кандидат филологических наук, доцент*
Веретенникова Л. А., *кандидат педагогических наук, доцент*
Головеева Л. Ю., *кандидат педагогических наук, доцент*
Клейменова М. Н., *кандидат технических наук*
Матвеева Н.А., *доктор социологических наук, профессор*
Небольсина М. С., *кандидат филологических наук, доцент*
Примак С.С., *кандидат филологических наук, доцент*
Холодкова О.Г., *кандидат психологических наук, доцент*
Шокорова Л.В., *доктор педагогических наук, профессор*

Содержание журнала отражает актуальные темы современного образования и науки. В первом разделе журнала представлены статьи, посвященные актуальным вопросам педагогики, психологии и методики обучения. Раздел «Филологические науки» содержит статьи студентов и преподавателей, посвященные рассмотрению проблемных вопросов из области языкознания, переводоведения и литературоведения Третий раздел содержит материалы V Сибирской школы образовательной инноватики «Инновации в воспитании и обучении детей и молодежи: современные исследования и эффективные практики». В четвертом разделе опубликованы материалы Международной научно-практической конференции им. И.К. Шалаева «Потенциал дополнительного образования в профессиональном и личностном развитии современного человека».

Учредитель СМИ: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет».

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
Регистрационный номер Эл № ФС77-77997 от 03 марта 2020 г.

© Алтайский государственный педагогический университет, 2026

Раздел 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Барбашов В.П. канд. филол. наук, доцент кафедры лингводидактики и второго иностранного языка,
Барбашова Е.В., студентка 2 курса Лингвистического института
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

ТЕМА ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ ПЕСЕН В. ВЫСОЦКОГО И Б. ОКУДЖАВЫ НА НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК)

Аннотация. *Статья посвящена исследованию воспитательного потенциала творческого наследия Эккехарда Мааса, а именно его переводов песен Владимира Высоцкого и Булата Окуджавы, на занятиях по немецкому языку в аспекте вербализации исторической памяти в рамках патриотического воспитания школьников на уроках иностранного языка.*
Ключевые слова: историческая память, патриотическое воспитание, лингводидактика, немецкий язык, Булат Окуджава, Владимир Высоцкий, Эккехард Маас.

V.P. Barbashov,
E.V. Barbashova

THE TOPIC OF HISTORICAL MEMORY IN PATRIOTIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS (BASED ON THE TRANSLATIONS OF V. VYSOTSKY AND B. OKUDZHAVA'S SONGS INTO GERMAN)

Abstract. *The article is devoted to the study of the educational potential of Eckhard Maas's creative legacy, namely, his translations of Vladimir Vysotsky's and Bulat Okudzhava's songs, in German language classes in the aspect of verbalizing historical memory as part of the patriotic education of schoolchildren in foreign language classes.*
Keywords: historical memory, patriotic education, linguodidactics, German language, Bulat Okudzhava, Vladimir Vysotsky, Eckhard Maas.

На современном этапе развития образования при обучении иностранному языку особое внимание уделяется учету воспитательного потенциала этого предмета. Важную роль при этом, на наш взгляд, играет патриотическое воспитание. При этом, как справедливо подчёркивают некоторые исследователи, важную роль патриотическое воспитание языковой личности будет играть в повышении интереса школьника к культуре своего и других народов мира [2, с. 111]. Как показывает практика, в последнее время вопрос патриотического воспитания личности является актуальным, и его необходимо решать не только в вузе, но и, прежде всего, в общеобразовательной школе [3, с. 52]. И здесь важно понимать, что иностранный язык, будучи неотъемлемым компонентом процесса обучения, представляет собой важный инструмент воспитания и в то же время открывает путь школьнику к познанию как иноязычной, так и своей собственной культуры.

На наш взгляд, важную роль здесь будет играть привлечение преподавателем интересного лингвострановедческого материала, который является связующим звеном между двумя культурами. Особую роль здесь будут играть и меж предметные связи, а именно – связь иностранного языка с учебными дисциплинами гуманитарного цикла: в первую очередь, с литературой и историей. И здесь можно назвать плеяду замечательных ученых, деятелей культуры и подвижников в Германии – людей, которые значительную

часть своей жизни посвятили изучению российской культуры, ее сохранению и трансляции другим поколениям, прежде всего, через переводы. Одним из таких творческих личностей является Эккехард Маас, деятельность которого, к сожалению, до сих пор известна в основном узким специалистам.

Он родился в 1951 году в семье пастора, и с молодых лет посвятил себя изучению богословия и философии сначала в церковных учреждениях, а затем в Гумбольтском университете г. Берлина. Он до сих пор дружит с известным бардом Вольфом Бирманом, которого поддерживал в трудные годы, когда последнего преследовали власти ГДР, включая Штази. Из-за сбора подписей против высылки В. Бирмана из страны Э. Маас был отстранен от учебы. Но именно благодаря такому развитию событий Э. Маас познакомился в Берлине с Булатом Окуджавой во время его концерта: он обратился к Окуджаве с просьбой поддержать В. Бирмана. И эта встреча стала судьбоносной, так как потом Б.Окуджава не раз бывал в квартире Э. Мааса в Берлине, в которой с 1978 года он открыл литературный салон. В свое время этот салон помимо Б. Окуджавы с творческими вечерами и выступлениями посещали известные представители творческой интеллигенции: поэты, музыканты, писатели, художники: Белла Ахмадулина, Евгений Евтушенко, Чингиз Айтматов, Анатолий Приставкин, Андрей Битов и многие другие [5]. Благодаря своей дружбе и сотрудничеству с Б. Окуджавой Э. Маас стал исполнять его песни, переводить их на немецкий язык и петь на концертах.

Одной из центральных тем в его наследии является тема памяти о войне. Тема исторической памяти всегда и во все времена имела колоссальное значение для любой цивилизованной нации, как для современников каких-либо важных исторических событий, происходящих в стране, так и для будущих поколений. Следует напомнить, что сам Булат Окуджава родился 9 мая 1924 года в семье партийных деятелей, но вскоре семья подверглась репрессиям: его отца расстреляли, а мать арестовали. В 17 лет Окуджава отправился на фронт, а после войны стал работать учителем русского языка и литературы, публиковал стихи и выступал с песнями. Его песня «Нам нужна одна победа» стала известна на всю страну благодаря выходу на экраны фильма «Белорусский вокзал».

Одним из учеников Б. Окуджавы считал себя другой известный бард – Владимир Высоцкий. И его пронзительная песня «Братские могилы», не могла не привлечь внимание Эккехарда Мааса:

Keine Kreuze schmücken das Brüdergrab
Keine Witwen schreien und jammern
An ihm legen fremde Blumen ab
Und es leuchtet die ewige Flamme.
Hier hat sich die Erde aufgebäumt
Heute – granitene Stelen
Hier gibt’s kein persönliches Schicksal, mein Freund
Hier sind alle in eines zu zählen.
In der ewigen Flamme: ein brennender Tank
Die brennenden russischen Katen
In Flammen Smolensk, der Reichstag in Brand
Das brennende Herz des Soldaten.
Keine weinenden Witwen am Brüdergrab
Heut sind sie wohl weniger weichlich
Keine Kreuze schmücken das Brüdergrab
Als wär davon jemandem leichter.

Текст оригинала:

На братских могилах не ставят крестов,
И вдовы на них не рыдают,
К ним кто-то приносит букеты цветов,
И вечный огонь зажигает.

Здесь раньше вставала земля на дыбы,
А нынче — гранитные плиты.
Здесь нет ни одной персональной судьбы —
Все судьбы в единую слиты.
А в Вечном огне видишь вспыхнувший танк,
Горящие русские хаты,
Горящий Смоленск и горящий рейхстаг,
Горящее сердце солдата,
У братских могил нет заплаканных вдов,
Сюда ходят люди покрепче.
На братских могилах не ставят крестов,
Но разве от этого легче?

Тема войны занимает отдельное место в переводах Э. Мааса. В его литературном салоне неоднократно бывал Булат Окуджава и их связывали многолетние дружба и сотрудничество. Так, в переводе его знаменитой «Песни о солдатских сапогах» звучат следующие строки [4, с. 27]:

Ihr hört, es stampfen Stiefel durch das Land.
Die Vögel sind verstört und fliegen auf.
Und Frauen schauen unterm Schirm der Hand.
Ob ihr versteht, wohin die Frauen schauen?
Es dröhnt der Schlag der Trommel, ob ihrs hört?
Soldat, sag ihr Lebwohl, Lebwohl!
Der Zug marschiert in graues Nebelmeer...
Vergangenheit tritt klar hervor, hervor.

Текст оригинала:

Вы слышите: грохочут сапоги,
и птицы ошалелые летят,
и женщины глядят из-под руки?
Вы поняли, куда они глядят?
Вы слышите: грохочет барабан?
Солдат, прощайся с ней, прощайся с ней…
Уходит взвод в туман – туман – туман…
А прошлое ясней-ясней-ясней

Э. Маасу удалось выразить здесь вся трагичность и тревожность момента («грохочут сапоги и птицы ошалелые летят»), когда женщины провожают на фронт и, возможно, в последний путь своих сыновей, мужей, братьев. Они глядят из-под руки, с одной стороны, видимо закрывая глаза не только от солнца, но возможно, чтобы не показать слез, так как понимают, что смотрят по сути дела смерти вослед («Вы поняли, куда они глядят?»).

Великая Отечественная война – это беда, которая коснулась нашей страны – СССР на долгие четыре года. На фронт уходили и погибали не только мужчины, но и молодые девушки, которые служили санитарками, спасая жизни солдат и офицеров, и плечом к плечу сражались наравне с мужчинами [4, с. 31]:

Krieg, verfluchter, was hast du uns angetan?
Statt Hochzeiten Trennungen und Rauch.
Unsere Mädchen haben die Brautkleider
An ihre kleinen Schwestern verschenkt.
Stiefel wohin sich vor ihnen retten?
Vor den grün geflügelten Achselklappen?
Pfeift auf die Klatschmäuler, Mädchen, Wir rechnen später mit ihnen ab.
Lasst sie schwatzen, dass ihr an nichts mehr glaubt,
Dass ihr blindlings mit dem Krieg zieht.
Mädchen, macht's gut, lebt wohl!

Und gebt acht, dass ihr heil wiederkehrt.

Текст оригинала:

Ах, война, что ж ты, подлая, сделала:
вместо свадеб разлуки и дым.
Наши девочки платьица белые раздарили сестрёнкам своим.
Сапоги ну куда от них денешься?
Да зелёные крылья погон …
Вы наплюйте на сплетников, девочки,
мы сведём с ними счёты потом.
Пусть болтают, что верить вам не во что, что идёте войной наугад ...
До свидания, девочки! Девочки, постарайтесь вернуться назад.

На наш взгляд, Эккехарду Маасу как никому из других переводчиков и публицистов в Германии, удалось в этих произведениях отразить всю боль и трагедию нашей многострадальной Родины, которая понесла колоссальные человеческие жертвы в самой страшной войне XX века [1, с. 141].

Булат Окуджава долгое время и работал на Арбате, что выражено в его произведениях [4, S.36]:

Wie ein Strom fließt du hin. Name voller Zauberkraft
Wasserhell der Asphalt wie des Flusses Bahn
Ach, Arbat, mein Arbat, du bist meine Leidenschaft
Du mein Leben, Arbat, du mein Glück und Gram.

Текст оригинала:

Ты течешь, как река. Странное название!
И прозрачен асфальт, как в реке вода.
Ах, Арбат, мой Арбат, ты – мое призвание.
Ты – и радость моя, и моя беда.

Несмотря на то, что в СССР доминировало атеистическое воспитание, религиозная тема не чужда творчеству Булаты Окуджавы [4, S.62]:

Solang sich noch die Erde dreht, solang das Licht noch währt,
Schenk, lieber Gott, doch jedem das, was er entbehrt:
Schenk Pfiffigkeit dem Weisen, dem Feigling schenk ein Pferd,
Schenk ein paar Scheinchen dem Glücklichen...
Denk auch an mich dabei, Herr!

Текст оригинала:

Пока Земля еще вертится, пока еще ярок свет,
Господи, дай же ты каждому, чего у него нет:
мудрому дай голову, трусливому дай коня,
дай счастливому денег…
И не забудь про меня.

Следует подчеркнуть, что это песня близка по духу самому Э. Маасу и тоже стала его жизненным девизом, своеобразным гимном. Дело в том, что в его литературном салоне выступали и те художники, писатели, поэты, которые потом писали на него доносы в Штази (органы госбезопасности ГДР), обвиняя его в идеологической неблагонадежности, по причине чего он сам рисковал оказаться в тюрьме Хоэншенхаузен. В своих интервью он рассказывает об этом и говорит, что не держит зла на этих людей, он их простил. И приводит строфы из этой знаменитой песни Б. Окуджава «Молитва».

Несмотря на то, что Б. Окуджава родился в Москве, он никогда не забывал своих предков, свою малую родину – Грузию [4, с. 84]:

Eine Weinrebe will ich in feuchtwarmen Erdboden graben,
Ich küsse den Weinstock und sammle die Trauben mir ein,
Dann lad ich die Freunde, sie freundlichen Herzens zu laben...

Diese ewige Erde - wozu sollt ich sonst auf ihr sein
Herbei, Freunde, setzt euch zu meinem Gelage der Reben,
Sagt frei, was ihr über mich denkt, reinen Wein schenkt mir ein,
Der Himmelszar, er wird mir all meine Sünden vergeben...
Diese ewige Erde - wozu sollt ich sonst auf ihr sein.

Текст оригинала:

Виноградную косточку в теплую землю зарою,
И лозу поцелую, и спелые гроздья сорву,
И друзей созову, на любовь свое сердце настрою.
А иначе зачем на земле этой вечной живу?
Собирайтесь-ка гости мои на мое угощенье,
Говорите мне прямо в глаза чем пред вами слыву,
Царь небесный пошлет мне прощение за прегрешенья.
А иначе зачем на земле этой вечной живу?

И здесь следует сказать, что эта удивительно красивая в художественном смысле песня, в которой отражена народная мудрость, всегда с радостью исполняется самим Э. Маасом на его концертах по двум причинам: Грузия стала для него самого не только вторым домом. Дело в том, что, организовывая творческие вечера в своем литературном салоне в берлинской квартире или просто встречая гостей, Э. Маас всегда отличается поистине грузинским радушием и гостеприимством.

Подводя итого вышесказанному, считаем важным отметить, что переводы Э. Маасом поэтических произведений Булата Окуджавы и Владимира Высоцкого на немецкий язык обладают высоким воспитательным потенциалом, так как благодаря соприкосновению с ними, ученики, невольно начинают интересоваться их творчеством как ярких представителей поколения так называемых шестидесятников, а также эпохой, исторические события которой отражены в их произведениях, и задумываются о том, как люди относятся друг к другу, насколько они готовы простить близкого человека, родственника или друга, не забывают ли они и о малой родине. На наш взгляд, именно тема малой родины сегодня крайне актуальна с точки зрения ее рассмотрения на уроках русского языка и литературы, и она имеет важное значение с точки зрения патриотического воспитания подрастающего поколения. Преподаватели немецкого языка могут все это успешно и продуктивно использовать, в том числе, и в проектной работе, на внеклассных мероприятиях и т.д.

Библиографический список

1. Барбашов, В. П. Историческая память Германии и России в междисциплинарных научных исследованиях: интенциональный подход (к 20-летию Алтайского филиала РАНХиГС): монография / В. П. Барбашов. – Барнаул: Типография АлтГТУ им. И. И. Ползунова, 2021. – 180 с.
2. Палиева, Т. В., Филонова О. Ю. Поликультурное воспитание в процессе обучения иностранному языку в школе (на примере Беларуси) / Т. В. Палиева, О. Ю. Филонова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2010. – № 2. – С. 110–117.
3. Сергейчик, Т. С. Возможности дисциплины «Иностранный язык» в патриотическом воспитании личности / Т. С. Сергейчик // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 1–4. – С. 52–56.
4. Maas, E. Bulat Okudschawa. Mein Jahrhundert. Lieder und Gedichte / E. Maas. – Berlin : Lukas Verlag, 2024. – 136 s.
5. Sprachzeiten : Der Literarische Salon von Ekke Maaß. Eine Dokumentation von 1978 bis 2016. – Berlin : Lukas Verlag, 2017. – 304 s.

Герасимова О.Ю., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и управления образованием,
Тихонова О.Н., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и управления образованием
Алтайский государственный университет
г. Барнаул, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ ПО МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. *В условиях современного образования, ориентированного на формирование компетентностей XXI века, особую значимость приобретает развитие логического мышления у старшеклассников. Внеурочная работа по математике предоставляет широкие возможности для формирования этого важного навыка, однако ее эффективность во многом зависит от создания определенных педагогических условий. Целью исследования является выявление и теоретическое обоснование педагогических условий, способствующих развитию логического мышления старшеклассников во внеурочной работе по математике. Результаты исследования могут быть использованы учителями математики, методистами и организаторами внеурочной деятельности для повышения эффективности работы по развитию логического мышления старшеклассников и подготовки их к успешной реализации в профессиональной и личной жизни.*
Ключевые слова: логическое мышление, педагогические условия, внеурочная работа, математика, старшеклассники, развитие, проблемно-поисковая деятельность, информационные технологии.

O.Y. Gerasimova,
O.N. Tikhonova

PEDAGOGICAL CONDITIONS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS IN EXTRACURRICULAR MATHEMATICS CLASSES

Abstract. *In the context of modern education, which is focused on developing the competencies of the 21st century, the development of logical thinking in high school students is of particular importance. Extracurricular mathematics activities provide ample opportunities for developing this important skill, but their effectiveness largely depends on the creation of certain pedagogical conditions. The purpose of this study is to identify and theoretically justify the pedagogical conditions that contribute to the development of logical thinking in high school students during extracurricular mathematics activities. The results of the study can be used by mathematics teachers, methodologists, and organizers of extracurricular activities to improve the effectiveness of work on developing the logical thinking of high school students and preparing them for successful implementation in professional and personal life.*
Keywords: logical thinking, pedagogical conditions, extracurricular work, mathematics, high school students, development, problem-search activity.

В современном образовании наблюдается тенденция, когда существующие программы уделяют больше внимания накоплению знаний, чем формированию практических навыков по формированию логического мышления, что, безусловно, является значимой проблемой. Одним из эффективных путей решения этой проблемы представляется внедрение внеурочной работы, основанной на использовании приемов и метонестандартных задач. Такой подход, как показывает практика, не только способствует формированию творческой личности, обладающей гибкостью и оригинальностью мышления, но и развивает

способность к целенаправленному и критическому анализу информации. Особую актуальность данный аспект приобретает в контексте подготовки старшеклассников к успешной сдаче Единого государственного экзамена и дальнейшему обучению в высших учебных заведениях, где развитое логическое мышление является одним из ключевых факторов успеха.

Целью исследования является выявление и теоретическое обоснование педагогических условий, способствующих развитию логического мышления старшеклассников во внеурочной работе по математике.

Новизна исследования заключается в разработке комплекса педагогических условий, включающих использование нестандартных задач, организацию групповой работы, применение методов активного обучения, направленных на целостное развитие логического мышления у старшеклассников во внеурочной деятельности по математике.

Проблемой формирования системы мыслительных операций подростков и старшеклассников занимались такие выдающиеся отечественные исследователи как П. П. Блонский, Е. Н. Кабанова-Меллер, З. И. Калмыкова, А. А. Люблинская, Н. А. Менчинская, Р. Г. Натадзе, С. Л. Рубинштейн, Ю. А. Самарин, А. А. Смирнов. В зарубежной практике в данной проблематики можно выделить работы таких исследователей как Ж. Пиаже, Дж. Брунер, М. Фишер, Р. Зиглер, А. Стаатс, Д. Стенхаус, Р. Стернберг.

Исследования в области формирования системы мыслительных действий охватывали изучение мыслительных операций, их форм, процессов решения задач. При этом значительное внимание уделялось качественным изменениям в системе мышления старшеклассников, в частности развитию их самостоятельности, творческого начала, целенаправленности, а также способности управлять собственными мыслительными процессами и осознавать их.

Возрастной период от 10 до 17 лет считается особо важным для формирования абстрактных и словесно-логических форм мышления, поскольку именно в средних классах школьники начинают осваивать систематические курсы дисциплин, где представлены подлинно научные понятия. Это создает оптимальные условия для становления развитых форм теоретического мышления [1, 2].

Проблематика развития логического мышления у старшеклассников, особенно в контексте математического образования, широко освещалась многими исследователями, среди которых следует отметить таких исследователей, как К. А. Филиппову и Т. Г. Попову.

Так, К. А. Филиппова в своей статье подчеркивает важность использования задач различных типов для развития логического мышления на уроках математики. В целом, развитие логического мышления в процессе изучения математики предполагает формирование приемов мыслительной деятельности, характерных для данного предмета. Как она отмечает, системное развитие логического мышления может осуществляться на уроке, и решению задач отводится ключевая роль, поскольку решение каждой математической задачи представляет собой цепь рассуждений [3].

Т. Г. Попова в своей диссертации рассматривает психологические аспекты развития логического мышления, его особенности в условиях профильного обучения и предлагает модель развития комбинаторно-логического мышления старшеклассников [4].

Цель внеурочной деятельности, при определенных педагогических условиях, ориентирует подростков на реализацию своих потребностей, интересов, способностей в тех областях деятельности, которые не могут быть реализованы в рамках основных образовательных дисциплин [5]. Вместе с тем, во внеурочной деятельности, педагоги реализуют комплекс разнообразных образовательных технологий, основанный на продуктивном сотрудничестве и работе в команде [6].

В ряде монографий (Н. Я. Виленкин, П. Ю. Германович, Ю. М. Колягин, Г. Л. Луканкин, В. Д. Степанов) и диссертационных работ (Г. Д. Балк, Е. В. Востокова, В. Н. Сергеев) освещаются базовые вопросы методики организации внеурочной работы по математике. Однако инновационный педагогический опыт свидетельствует о том, что

наибольшая эффективность образовательных результатов по математике достигается путем объединения урочной и внеурочной форм организации занятий [5].

Предлагаемый учебный модуль разработан с учетом фундаментальных педагогических принципов, которые, как показывает практика, существенно повышают эффективность образовательного процесса. В его основу заложены принципы проблемного обучения, что означает активное вовлечение учащихся в процесс поиска решений, а не простое усвоение готовых знаний. Принцип деятельностного подхода реализуется через организацию практической работы, где каждый школьник становится непосредственным участником учебного процесса, а не пассивным слушателем. Кроме того, особое внимание уделяется принципу индивидуализации образовательного процесса, позволяющему адаптировать темп и методы обучения под уникальные потребности и способности каждого учащегося.

Все эти принципы совокупно направлены на формирование у школьников целого комплекса критически важных умений. В частности, модуль учит эффективно анализировать информацию, выявлять скрытые закономерности и взаимосвязи, что является основой для глубокого понимания предмета. Учащиеся развивают способность строить четкие и логические умозаключения, что позволяет им не только находить правильные ответы, но и обосновывать свой выбор. В конечном итоге главной целью является формирование навыков применения этих логических рассуждений для успешного решения математических задач различной сложности – от стандартных упражнений до нестандартных проблемных ситуаций, требующих творческого подхода (таблица 1).

Таблица 1

Педагогическая модель как основа для создания учебного модуля по развитию логического мышления старшеклассников на материале математики во внеурочной деятельности

Целевой компонент	**Цель**: развитие у подростков интеллектуальных способностей, уровня логического мышления
Методологический компонент	**Методологический подход:** Личностно-деятельностный подход, деятельностный подход, Компетентностный подход, Системный подход
Содержательно процессуальный компонент	**Содержание:** Когнитивный компонент – знания обучающихся о методах и приемах для развития логического мышления. Он включает интеллектуальную вовлечённость, открытость к приобретению новых знаний, наличие профессиональных умений и навыков. Эмоциональный компонент – позитивная эмоциональная окраска обучающихся при внеурочных занятиях по развитию логического мышления. Деятельностный компонент – умение обучающихся развивать уровень логического мышления.
	Технологии: Проблемное обучение. Разноуровневое (дифференциальное) обучение. Проектное обучение. Игровое обучение. Педагогика сотрудничества.
	Методы: Наглядные (демонстрация, схем, моделей, репродукций, образцов), использование технических средств, просмотр видеороликов). Словесные (лекции, беседы, инструктаж). Практические (практические занятия, деловые игры, тренинги).
	Форма работы: аудиторная (теоретическое и практическое занятие),

	внеаудиторная (участие в конкурсах, олимпиадах).
	Средство обучения: Материально-технические – демонстрационное оборудование, компьютерное оборудование, контрольно-измерительные приборы, инструменты, материалы. Предметно-знаковые – учебная литература, наглядные пособия, опорные конспекты, рабочие тетради, технологические карты.
Диагностико-результативный компонент	**Показатели:** интерес обучающихся к математике, понимание и восприятие обучающимися сферы мышления, мотивация обучающихся к математической деятельности, формирование у обучающихся логического мышления, способность обучающихся проявлять логику, применять различные техники решения логических задач.
	Уровни
	Креативный (высокий): – Мотивационный компонент: обучающийся ярко проявляется в своей деятельности, у него есть устойчивый интерес к математике, развитию в ней. – Когнитивный компонент: обучающийся обладает интегрированными знаниями в области математики, а также техниками и методами для решения логических задач – Деятельностный компонент: обучающийся уверенно демонстрирует умения, навыки работы при решении задач на логику, высокий уровень логического мышления при выполнении работ. **Достаточный (средний):** – Мотивационный компонент: эмоционально-деятельностная активность обучающегося адекватна, произвольна, но носит оттенки схематичности, креативность проявляется в меньшей степени, деятельность носит более однообразный характер, интерес к математики устойчивый. – Когнитивный компонент: обучающийся обладает достаточными знаниями в области математики, а также умеренными техниками и методами для решения логических задач – Деятельностный компонент: обучающиеся владеют умениями в области математике на достаточном уровне, умеренный уровень логического мышления при выполнении работ. **Формальный (низкий):** – Мотивационный компонент: эмоционально-двигательная деятельность эпизодическая, интерес к математике неустойчивый. – Когнитивный компонент: обучающийся не обладит достаточными знаниями в области математике, они носят фрагментарный характер, техники и методы для решения логических задач очень слабы. – Деятельностный компонент: обучающийся слабо ориентируется в математике, у него не сформированы необходимые умения, уровень логического мышления при выполнении работ низкий.
Результат	Статистически значимое повышение уровня сформированной умений в математике. Статистически значимое повышение уровня логического мышления при выполнении работ.

В результате совместного обучения основам концентрации и решения логических задач, а также анализа изображений картин с целью выявления их общих элементов, в

процессе рефлексивной деятельности ученики могут создавать приемы для поддержания интереса и внутренней мотивации, что позволяет им быстрее отвечать на предложенные задания. Реализация данного учебного модуля направлена на достижение комплекса результатов, охватывающих личностное становление, развитие метапредметных компетенций и освоение конкретных предметных знаний и умений.

Планируемые результаты реализации учебного модуля.

В направлении личностных результатов ожидается формирование устойчивой учебно-познавательной мотивации, включая готовность учащихся к осознанному выбору направления профильного образования. Учащиеся должны прийти к пониманию, что существует необходимость изучения логики как инструмента для успешной адаптации к разнообразным жизненным ситуациям. Предполагается активное стимулирование способности учащихся к мышлению, рассуждению, умению выдвигать предположения, а затем, доказывать их или опровергать на основе аргументации. Важным результатом предполагается применение правил совместной деятельности со сверстниками, проявление способности договариваться, принимать на себя лидерские функции, следовать указаниям и осознавать свою личную ответственность в рамках общего результата. Образовательная деятельность в условиях модуля будет способствовать накоплению опыта применения логических отношений в реальной жизни, повышая интерес старшеклассников к интеллектуальному труду и укрепляя уверенность в собственных силах при решении поставленных задач.

Метапредметные результаты отражены в освоение основных метапредметных понятий и универсальных учебных действий, включающих познавательные, регулятивные и коммуникативные стороны и применении их в учебной, познавательной и социальной практике. У старшеклассников планируется сформировать умение самостоятельно планировать и эффективно осуществлять свою учебную деятельность, а также организовывать сотрудничество с преподавателем и со сверстниками. Данный аспект очень важен для дальнейшего развития в условиях индивидуальной образовательной траектории.

В части предметных результатов учащиеся освоят специфические для данной предметной области умения и виды деятельности, которые необходимы для получения нового опыта, его последующей трансформации и практического применения. Данная предметная область включает в себя освоение основных терминов и методов, характерных для изучаемой дисциплины. Особого внимания требует использование полученных теоретических знаний для успешного решения логических упражнений и задач. Это включает в себя знание основных методов и терминологии, характерных для изучаемой дисциплины. Особое внимание будет уделено умению использовать полученные теоретические знания для успешного решения логических упражнений и задач, что подтвердит глубину понимания и практическую ценность освоенного материала.

Разработанный нами учебный модуль предполагает проведение 10 внеурочных занятий (таблица 2).

Таблица 2

Учебный модуль по развитию логического мышления старшеклассников на материале математики во внеурочной деятельности

№	Тема	Содержание занятия	Материалы и оборудование
1	Где логика?	Обсуждение основ и понятий логики, а также принципов логического мышления. Решение логических задач.	Презентация с теоретическим материалом Презентация с заданиями
2	Где логика?	Выполнение тестов для определения уровня логического мышления.	Тесты
3	Применение	Понятие о использовании логики при	Презентация с

	логики в строительстве и архитектуре. Проект «Башенка».	строительстве и архитектуре. Старшеклассникам предлагается построить башню из верёвки и сухой вермишели. После завершения строительства проводится оценка и анализ каждой конструкции с точки зрения использования логических принципов в архитектуре.	теоретическим материалом Башня (веревка и вермишель)
4	Логика в истории	Этапы развития логического мышления: история и основные моменты. Показ фильмов и обсуждение результатов выдающихся личностей с высоким уровнем логического мышления.	Презентация с теоретическим материалом Фильмы
5	Удивительная задача	Решение логических задач на время с индивидуальным подходом. Каждый участник выбирает свои задачи и обсуждает результаты.	Сборник задач. Карточки с задачами
6	Механизмы — это тоже логика	История развития механизмов, проводятся эксперименты с использованием шарика и различных препятствий.	Презентация с теоретическим материалом Материалы для опыта
7	Механизмы — это тоже логика	Создание собственных механизмов: работа в небольших командах. Каждая команда проектирует и демонстрирует свой проект с использованием шарика.	Материалы для опыта
8	Архитектура и логическое мышление: взаимосвязь и применение в профессии архитектора.	Понятие о профессии архитектора и обсуждение с учениками как в данной профессии используется логическое мышление	Презентация с теоретическим материалом
9	Проект «Архитекторы»	Создание индивидуального сооружения для каждого ученика: мост из бамбуковых палочек. Цель задания — разработать и создать мост из бамбуковых палочек, способный выдержать заданный вес. После завершения работы проводится испытание каждого моста с обсуждением обнаруженных ошибок.	Материалы для опыта
10	Игра «Где логика?»	Игра «Где логика?» проходит между двумя командами, которые решают предложенные задачи.	Презентация с материалом для игры

При проведение занятий в рамках учебного модуля будет обеспечено последовательное усложнение математических задач с учетом индивидуальных особенностей учащихся, при этом особое внимание будет уделяться созданию положительной мотивации к познавательной деятельности и формированию навыков самостоятельной работы, а также будет осуществляться регулярный мониторинг результатов

с последующей корректировкой программы в зависимости от достижений учащихся, при этом взаимодействие с учащимися будет строиться в режиме сотрудничества и основываться на использовании современных образовательных технологий.

Педагогические условия играют ключевую роль в развитии логического мышления старшеклассников во внеурочной деятельности по математике. Выявленные и теоретически обоснованные условия (организация проблемно-поисковой деятельности, использование заданий, требующих анализа и синтеза, создание атмосферы сотрудничества, применение разнообразных форм внеурочной работы, индивидуальный подход) позволили разработать эффективную модель организации внеурочной деятельности, направленную на формирование логических приемов мышления у учащихся.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на более глубокое изучение влияния каждого из выявленных педагогических условий на развитие конкретных компонентов логического мышления.

Перспективным направлением является изучение особенностей развития логического мышления во внеурочной деятельности по математике у старшеклассников с разными уровнями математической подготовки, разными познавательными стилями и разными интересами. Это позволит разработать более дифференцированные программы и учебно-методические материалы, учитывающие индивидуальные потребности и возможности каждого ученика.

Вместе с тем, целесообразно исследовать использование различных образовательных технологий и методов. Например, игровых технологий, кейс-метода, метода проектов. Также представляется интересным исследование возможности использования искусственного интеллекта для автоматизированной оценки уровня логического мышления и предоставления персонализированной обратной связи учащимся.

Библиографический список

1. Арсеньев, А. С. Подросток глазами философа. Философский очерк / А. С. Арсеньев // Развитие личности. – 2013. – № 2. – С. 110–184.

2. Павловская, Н. Г. Особенности логического мышления современных подростков / Н. Г. Павловская, Д. В. Байкадамов // Педагогическая перспектива. – 2021. – № 2. – С. 30–35.

3. Филиппова, К. А. Развитие логического мышления обучающихся средней школы на уроках математики / К. А. Филиппова // Молодой ученый. – 2015. – № 19 (99). – С. 622–624.

4. Попова, Т. Г. Развитие комбинаторно-логического мышления старшеклассников в условиях профильного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Г. Попова. – Улан-Удэ, 2011. – 21 с.

5. Вульфов, Б. З. Организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы / Б. З. Вульфов, М. М. Поташник. – Москва : Просвещение, 1983. – 192 с.

6. Кузнецова, Е. А. Основные направления и формы внеурочной деятельности по математике в средней школе в условиях введения ФГОС ООО (из опыта работы) / Е. А. Кузнецова // Педагогическое мастерство : материалы X Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.). – Москва : Буки-Веди, 2017. – С. 75–77.

Глушкова С.А., ассистент кафедры общего и русского языкознания и методики преподавания русского языка как иностранного
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

ВИДЫ РАБОТ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ НА ШКОЛЬНОМ И ВУЗОВСКОМ ЭТАПАХ В УРАЛЬСКОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ ОКРУГЕ[1]

Аннотация. *Работа с детьми мигрантов на разных этапах обучения в российской школе сопровождается рядом трудностей, связанных не только с социальной адаптацией, но и с их уровнем владения русским языком. В статье рассмотрены виды работ, которые используются при обучении русскому языку детей мигрантов в Уральском федеральном округе. Обращается внимание на взаимодействие преподавателей и обучающихся как на школьном этапе, так и на этапе обучения в высшем учебном заведении.*
Ключевые слова: *виды работ, русский язык, дети с миграционной историей, школьный этап обучения, вузовский этап обучения, Уральский федеральный округ.*

S.A. Glushkova

TYPES OF WORK IN TEACHING RUSSIAN TO MIGRANT CHILDREN AT SCHOOL AND UNIVERSITY LEVELS IN THE URAL FEDERAL DISTRICT

Abstract. *Working with migrant children at different stages of education in a Russian school is accompanied by a string of difficulties related not only to social adaptation, but also to their level of proficiency in the Russian language. The article discusses the types of work that are used in teaching Russian to migrant children in the Ural Federal District. Attention is drawn to the interaction of teachers and students both at the school stage and at the stage of studying at a higher educational institution.*
Keywords: types of work, Russian language, children with a migration history, school stage of education, university stage of education, Ural Federal District

Российская система образования в настоящее время сталкивается с рядом проблем, связанных не только с поиском эффективных методик качественного обучения на всех этапах образования, но и с обучением поликультурного контингента обучающихся, который обусловлен как этническим разнообразием страны, так и развивающимися миграционными потоками.

Последние несколько лет в Российской Федерации существует государственная политика по работе с мигрантами и их детьми, которые не владеют или слабо владеют русским языком, во всех сферах общества (миграционное и трудовое законодательство, образование и др.). В 2025 году была принята Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на 2026–2030 годы [1], в рамках которой организации среднего образования должны создавать условия для комплексной интеграции детей с миграционной историей (с особыми образовательными потребностями), так как одним из основных направлений миграционной политики согласно Концепции является «содействие адаптации иностранных граждан, способствующее успешному освоению ими русского языка, усвоению общепризнанных в российском обществе норм поведения, формированию у них присущих российскому обществу правосознания и правовой культуры, приобщению к традиционным российским духовно-нравственным ценностям» [1, с. 11].

[1] Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания № 073-00093-26-02 от 17.02.2026 г.

В соответствии с данным положением особенно активно в настоящее время обсуждается вопрос обучения детей мигрантов в общеобразовательной школе, сопровождаемый трудностями, связанными с языковой, социокультурной адаптацией в русскоязычном обществе. Методисты из разных регионов Российской Федерации предлагают комплекс мер, направленных на интеграцию детей с миграционной историей: учебная, социально-психологическая и культурная адаптация [2]; организационно-управленческая модель адаптации и социализации детей мигрантов в условиях образовательной организации [3]; психолого-педагогическое сопровождение речевой, поведенческой и эмоциональной адаптации детей мигрантов к новым социально-культурным условиям в образовательной среде [4].

Обозначим ряд трудностей, с которыми сталкиваются педагоги при обучении детей мигрантов в общеобразовательной школе:

1) уровень владения русским языком, несоответствующий изучаемой образовательной программе;

2) уровень знаний, которые получены в родной стране, и стандартами образования, принятыми в Российской Федерации;

3) эмоциональные трудности, связанные со стрессовыми ситуациями при переезде в другую страну;

4) несовпадение норм и правил культуры родной страны с нормами и правилами, принятыми в Российской Федерации.

Все виды «затруднений» напрямую влияют на процесс обучения, который организуется на русском языке как государственном, поэтому наряду с социальной и культурной адаптацией необходимо главным образом решать проблемы, связанные с владением русском языком.

Предметом исследования в настоящей статье являются виды работ при обучении русскому языку детей мигрантов в Уральском федеральном округе (УФО). Данный регион характеризуется мультикультурным составом населения, что обусловлено географическими, экономическими, социокультурными особенностями округа. Так, среди мигрантов УФО выделяются следующие этнические общности из стран СНГ: азербайджанцы, казахи, киргизы, таджики и узбеки [5]. Цель исследования – описать виды работ по русскому языку, проводимые с детьми мигрантов в ходе их обучения в школе и в вузе.

Так как процесс обучения в школе стоит в центре внимания исследователей и методистов, в настоящее время существует большое количество разработок по включению детей с миграционной историей в образовательный процесс [6, 7, 8, 9]. Главная роль отводится русскому языку как языку, на котором происходит обучение в школе, и как средству общения в месте проживания.

Согласно политике Российской Федерации, в области образования детей мигрантов в школах открываются центры для тестирования по русскому языку. С 2025 года именно тестирование на владение русским языком является обязательным для поступления в общеобразовательную организацию, кроме того, значимая роль отводится центрам культурно-языковой адаптации детей иностранных граждан, в которых ведется образовательная и воспитательная деятельность, направленная на адекватное включение детей мигрантов в процесс обучения.

Уральский федеральный округ состоит из нескольких крупных регионов, в которых осуществляется работа по решению проблем обучения детей русскому языку с миграционной историей на разных этапах.

Среди образовательных учреждений среднего образования выделяются следующие школы:

В **Свердловской области**:

1. На базе МАОУ «Гимназия № 2» г. Екатеринбурга функционирует Служба психолого-педагогического медико-социального сопровождения. В рамках работы данной службы проводятся: индивидуальные консультации с детьми мигрантов по русскому

языку; дополнительные индивидуально-групповые занятия по русскому языку [10]. Данные виды консультаций входят в состав общего комплекса мер по культурно-языковой адаптации.

2. В Березовском МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №33» г. Березовского реализуется программа социализации и психологической адаптации несовершеннолетних иностранных граждан, в образовательный компонент которой входят: дополнительные занятия по обучению детей-мигрантов русскому языку как неродному; групповые и индивидуальные занятия с детьми-мигрантами по коррекции устной и письменной речи, коррекции звукопроизношения [11]. Такая работа напрямую влияет на становление языковой и лингвистической компетенций учащегося с миграционной историей.

В **Челябинской области**:

1. В МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6 г. Челябинска имени Зои Космодемьянской» реализуются дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы социально-гуманитарной направленности с 1 по 11 класс для лиц, не прошедших тестирование по русскому языку; дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы социально-гуманитарной направленности «Русский язык без границ», «Культура речи» [12], ориентированные на учащихся от 7 до 12 лет.

2. На базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 68 г. Челябинска имени Родионова Е.Н.» организуется работа муниципальной площадки «Социализация семей с миграционной историей посредством изучения русского языка и приобщения к российской культуре в условиях поликультурной среды г. Челябинска» [13]. Важной в данном случае оказывается не просто адаптация иностранных граждан и их детей, а адаптация с помощью изучения русского языка, так как он является основным инструментом взаимодействия в среде.

В **Ханты-Мансийский автономном округе**:

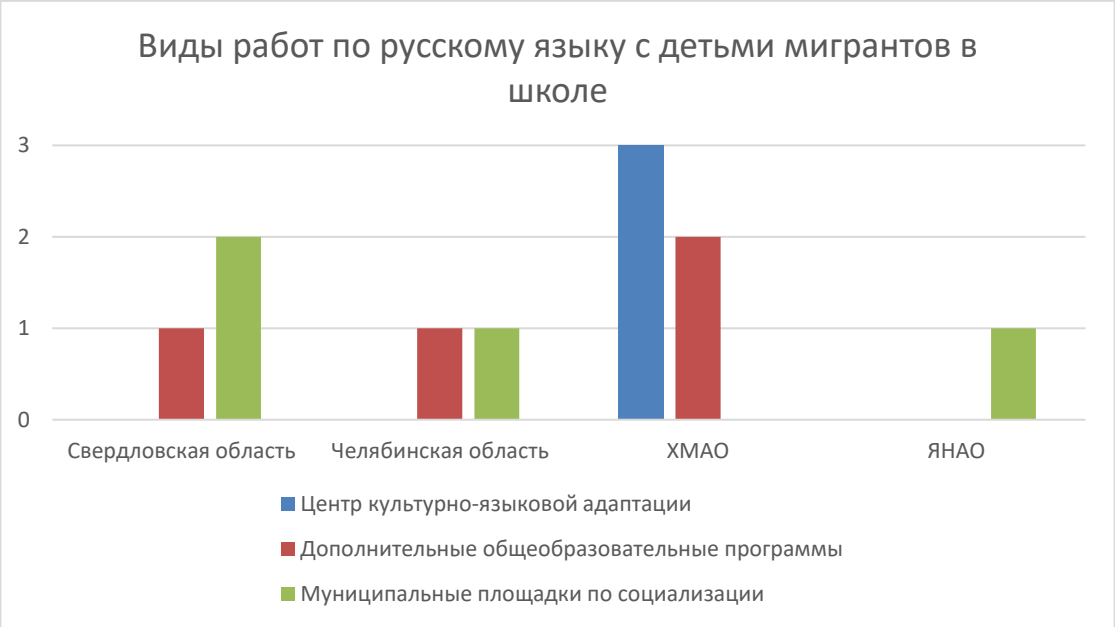
1. Функционирует центр культурно-языковой адаптации для детей-мигрантов, созданный на базе МБОУ СОШ №6, г. Пыть-Ях. В рамках деятельности центра проводится работа по развитию навыков общения на русском языке детей-мигрантов и инофонов на уровне, необходимом для освоения основной образовательной программы начального общего, основного общего и среднего общего образования в полном объеме [14].

2. В Форсайт-центре «Культурно-языковая адаптация детей-мигрантов» на базе МБОУ СШ №14 г. Нижневартовска реализуется программа «Школа русского языка» [15], в рамках которой проводятся занятия по развитию языковой и речевой компетенции детей мигрантов, не владеющих русским языком.

3. В задачи центра культурно-языковой адаптации детей-мигрантов на базе МБОУ «СШ №19» г. Нижневартовска входит развитие навыков общения на русском языке детей-мигрантов в бытовой и учебной сферах на уровне, необходимом для освоения основной образовательной программы в полном объеме. Сотрудниками центра создаются рабочие программы дополнительных занятий по русскому языку, дифференцированные по годам обучения [16].

В апреле 2026 года в **Ямало-Ненецком автономном округе** региональным департаментом образования издан приказ «О региональном комплексе мер по языковой, социально-культурной и психологической адаптации несовершеннолетних иностранных граждан» [17], согласно которому планируется реализация программ по адаптации (языковой, культурной и др.) на территории округа.

Представляем итоговую диаграмму с видами работ по русскому языку с детьми мигрантов в школе:



В ходе мониторинга высших учебных заведений Уральского федерального округа не выявлено прямого взаимодействия с детьми мигрантов, акцент в данном случае смещается на обучение не самих школьников, а их учителей, уже работающих с детьми мигрантов или готовящихся к такой работе. В вузах УФО проводятся:

1) круглые столы:

– на тему «Актуальные проблемы обучения детей-мигрантов на русском языке» (Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, 2021 год);

– на тему «Вопросы этноконфессиональной безопасности в системе регионального образования: научное осмысление и практические подходы» (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, 2022 год);

– на тему «Современные подходы к преподаванию русского языка в условиях поликультурного образования» (Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, 2025 год);

2) научно-практические конференции, в рамках которых обсуждаются вопросы обучения детей с миграционной историей:

– Всероссийская конференция молодых ученых с международным участием «Linguistica juvenis: междисциплинарные аспекты изучения русского языка» (Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, 2022 год);

– Международная научно-практическая конференция «РКИ в современном мире: актуальные направления и аспекты исследования» (Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, 2024 год);

3) вебинары и семинары, посвященные вопросам обучения детей мигрантов в языковой среде:

– научно-методический семинар с международным участием «Формирование познавательной активности и коммуникативной инициативы обучающихся и детей мигрантов в русскоговорящей среде как условие бесконфликтного освоения опыта межкультурного взаимодействия» (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, 2023 год);

– вебинар на тему: «Нормативное закрепление концептуальных основ обучения русскому языку как иностранному в Российской Федерации» (Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, 2025 год).

4) курсы повышения квалификации:

– «Современные практики обучения русскому языку детей-мигрантов» (Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, 2021 год);

– «Кросс-культурные компетенции и межнациональное взаимодействие» – для работников сферы организованного детского досуга (Тюменский государственный университет, г. Тюмень, 2021 год).

В ходе проведенного исследования выявлено, что в Уральском федеральном округе на школьном этапе обучения детей мигрантов русскому языку в настоящее время существует несколько видов работ: реализация дополнительных общеобразовательных программ по русскому языку, функционирование муниципальных площадок и служб сопровождения по адаптации и социализации детей мигрантов, работа центров культурно-языковой адаптации.

Взаимодействие представителей высшей школы с учителями осуществляется преимущественно в форме круглых столов, на которых обсуждаются вопросы вовлечения детей с миграционной историей в образовательный процесс на русском языке и преодоления трудностей их адаптации. Не на регулярной основе организуются курсы повышения квалификации.

Разнообразие видов работы на школьном и на вузовском этапах наблюдается в Свердловской области, это обусловлено, с одной стороны, количеством учебных заведений и спецификой самого региона, с другой стороны, необходимостью проведения такой работы в связи с притоком мигрантов.

Библиографический список

1. Указ Президента Российской Федерации от 15 октября 2025 года № 738 «О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2026–2030 годы». – URL: http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/qVoObOeUrpLFcowQJADmTEz6DYjp7thW.pdf (дата обращения: 11.05.2026).

2. Засыпкин, В. П. Обучение детей мигрантов как социально-педагогическая проблема / В. П. Засыпкин, Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2013. – № 2(45). – С. 35–51.

3. Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях : учебно-методическое пособие / Н.Н. Касенова, О.В. Мусатова, Г.К. Джурабаева [и др] ; М-во науки и высшего образования Российской Федерации, Новосиб. гос. пед. ун-т, Новосиб. регион. общ. орг. «Узбекско-русский национально-культурный центр». – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2020. – 198 с.

4. Долгова, В. И., Дергачева, Р. Г. Проблемы адаптации детей мигрантов : монография / В. И. Долгова, Р. Г. Дергачева. – Москва : ПЕРО, 2021. – 201 с.

5. Леденева, В. Ю. Трансформация миграционных процессов в субъектах Уральского федерального округа и их влияние на демографическую и этнокультурную безопасность региона / В. Ю. Леденева // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2020. – № 4. – С. 125–130.

6. Омельченко, Е. А. Технологии адаптации иноязычных и иноэтничных обучающихся в школьном образовании / Е. А. Омельченко // Родной язык. – 2017. – № 2 (7). – С. 54–73.

7. Гранкина, Л. А. Социокультурный аспект адаптации детей-билингвов и детей-инофонов в русскоязычной образовательной среде / Л.А. Гранкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80–4. – С. 87–89.

8. Железнякова, Е. А. Языковая адаптация детей из семей мигрантов в российской школе / Е. А. Железнякова // Вестник ВятГУ. – 2023. – №3 (149). – С. 107–115.

9. Искакова, Б. С. Дети мигрантов в школах российского мегаполиса : Установки и практики педагогов / Б. С. Искакова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2025. – № 4. – С. 55–66.

10. МАОУ «Гимназия № 2». Адаптация детей мигрантов в школе. – URL: https://xn--2-7sbirdczi9n.xn--80acgfbsl1azdqr.xn--p1ai/?section_id=197 (дата обращения: 15.05.2026).

11. БМАОУ СОШ № 33, г. Березовский. Воспитательная работа. – URL: https://www.ou33.ru/%d0%b2%d0%be%d1%81%d0%bf%d0%b8%d1%82%d0%b0%d1%82%d0%b5%d0%bb%d1%8c%d0%bd%d0%b0%d1%8f-%d1%80%d0%b0%d0%b1%d0%be%d1%82%d0%b0/ (дата обращения: 15.05.2026)

12. МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6 г. Челябинска имени Зои Космодемьянской». Программы. – URL: http://chel74school6.3dn.ru/index/programmy/0-175 (дата обращения: 12.05.2026).

13. МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 68 г. Челябинска имени Родионова Е. Н.». Социализация семей с миграционной историей посредством изучения русского языка и приобщения к российской культуре в условиях поликультурной среды г. Челябинска. – URL: https://school68.educhel.ru/activity/innovate/ground/3871 (дата обращения: 12.05.2026).

14. МБОУ «СОШ № 6 имени Героя Советского Союза Ивана Никитовича Кожедуба». Центр культурно-языковой адаптации для детей-мигрантов. – URL: https://school-06.gosuslugi.ru/roditelyam-i-uchenikam/tsentr-kulturno-yazykovoy-adaptatsii-dlya-detey-migrantov/ (дата обращения: 15.05.2026).

15. МБОУ «СШ № 14». Форсайт-центр «Культурно-языковая адаптация детей-мигрантов». – URL: https://school14nv.gosuslugi.ru/pedagogam-i-sotrudnikam/innovatsionnaya-deyatelnost/forsayt-tsentr-kulturno-yazykovaya-adaptatsiya-detey-migrantov/ (дата обращения: 15.05.2026).

16. МБОУ «Средняя школа №19». Центр культурно-языковой адаптации детей-мигрантов. – URL: https://xix-nv.gosuslugi.ru/roditelyam-i-uchenikam/tsentr-kulturno-yazykovoy-adaptatsii-detey-migrantov/ (дата обращения: 15.05.2026).

17. Приказ департамента образования Ямало-Ненецкого автономного округа от 01.04.2026 №266 «О региональном комплексе мер по языковой, социально-культурной и психологической адаптации несовершеннолетних иностранных граждан, подлежащих обучению по образовательным программам дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования, на период до 2030 года». – URL: https://do.yanao.ru/documents/active/513951/ (дата обращения: 15.05.2026).

Елизарова Д.Р., студентка 5 курса Института филологии и межкультурной коммуникации,
Богумил Т.А., доктор филол. наук, профессор кафедры литературы
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

ЗООМОРФНЫЙ КОД РОМАНА Ю. О. ДОМБРОВСКОГО «ХРАНИТЕЛЬ ДРЕВНОСТЕЙ»: ИЗУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ

Аннотация. *В статье содержится аналитический обзор исследований, посвященных зооморфному коду романа «Хранитель древностей». Определяется историко-литературный контекст и тематические модули, в пределах которых возможно обращение к творчеству Ю. О. Домбровского в школьной практике (литературный процесс второй половины XX в., «возвращенная» литература, «лагерная проза»). Предлагается план-конспект урока элективного курса для 11 класса на тему «Символика зооморфных образов в романе Ю. О. Домбровского "Хранитель древностей"».*

Ключевые слова: семиотика, мифопоэтика, мифологема, «возвращенная» литература, змея, полоз, птица, голубь, кукушка, иволга, дрозд, синяя птица.

THE ZOOMORPHIC CODE OF DOMBROVSKY'S NOVEL "THE KEEPER OF ANTIQUITIES": STUDY IN SCHOOL

Abstract. *This article provides an analytical review of research devoted to the zoomorphic code of the novel "The Keeper of Antiquities." It defines the historical and literary context and thematic modules within which Dombrovsky's work can be addressed in school practice (the literary process of the second half of the 20th century, "returned" literature, "camp prose"). A lesson plan for an elective course for 11th graders on the topic "The Symbolism of Zoomorphic Images in Dombrovsky's Novel "The Keeper of Antiquities" is proposed.*
Keywords: semiotics, mythopoetics, mythologeme, "returned" literature, snake, racer, bird, dove, cuckoo, oriole, thrush, bluebird.

Имя Юрия Осиповича Домбровского (1909–1978) филологам пришлось открывать заново в конце XX века: главные его произведения, в том числе роман «Хранитель древностей», относятся к литературе «возвращенной», «задержанной». Писатель начал работать над романом еще в 1940-е гг., но книга была арестована вместе с ним и увидела свет лишь в 1964 году в журнале «Новый мир». Публикация произошла на самом исходе хрущевской оттепели. «Факультет ненужных вещей», продолжение «Хранителя древностей», впервые в Советском Союзе был опубликован только в 1988 году, после смерти автора, в том же «Новом мире». Два текста объединяют в дилогию на основании тематической, сюжетной и образной близости.

Дилогия не входит в обязательную школьную программу по литературе, однако она может изучаться в контексте знакомства с литературным процессом второй половины XX века, т.к. относится к пласту «возвращенной» литературы. Элективные занятия, посвященные творчеству Ю. О. Домбровского, целесообразно проводить параллельно с анализом произведений А. И. Солженицына и В. Т. Шаламова, включенных в обязательную школьную программу по литературе, поскольку тюремно-лагерная проблематика является для Домбровского необходимым элементом художественного целого: «В лагерной прозе Шаламов первый, я – второй, Солженицын – третий» [цит. по: 9, с. 23]. Сравнительный анализ текстов трех авторов, которых сближает внелитературная мотивация, побуждающая к писательскому труду, позволил бы раскрыть своеобразие «лагерной» темы у каждого из них.

Ниже предлагается план-конспект урока элективного курса для 11 класса на тему «Символика зооморфных образов в романе Ю. О. Домбровского “Хранитель древностей”», разработанный на основе результатов исследования анималистического кода первой части дилогии.

Зооморфный (анималистический) код является универсальным культурным кодом, отражающим представления человека о фауне, т.е. о животном царстве. Самоидентификацию общества невозможно представить вне его отношения к животному миру, поэтому М. Н. Эпштейн называет культ животных первой гранью, «которую человек проводит между собой и миром природы, признавая еще ее господство, но уже не отождествляясь с ней» [11, с. 88].

Роман «Хранитель древностей» богат анималистическими образами, однако до сих пор литературоведы уделяли им мало внимания, затрагивая лишь лейтмотивный образ удава. В «Говорящей древности», первой рецензии на роман Домбровского, И. Золотусский связал удава с силой, которой противостоит Зыбин [5]. Другие исследователи лишь вскользь упоминают историю с удавом, рассматривая образ главного героя [1, 6, 8, 10]. Нами была предпринята попытка системно проанализировать зооморфный код названного романа. Мотивы, символы и образы, составляющие зооморфный код «Хранителя древностей», были рассмотрены в контексте следующих методологических подходов: мифопоэтического, интертекстуального (с привлечением библейских и литературных аллюзий), сравнительно-сопоставительного и иммантентного структурно-семиотического анализа. Опубликована статья, посвященная центральному в романе образу змеи, выступающей в различных

ипостасях. В развитии сюжетной линии об удаве обнаружены библейские мотивы, мифологические параллели; установлены связи данного образа с художественной реальностью произведения. Выявлены интертекстуальные связи романа «Хранитель древностей» с повестью М. Булгакова «Роковые яйца» и со сказками П. Бажова о Великом Полозе, который является воплощением «зловещего», связанного с вытеснением исторической травмы через фантастические и монструозные образы. Ключевой для произведения момент убийства змеи тематически соотнесен с мифом о драконоборце, распространенном в восточной культуре, а также – с пьесой Е. Л. Шварца «Дракон». Дана интерпретация образа удава и в особой главе романа – «Истории немецкого консула». В ходе анализа сформулирован вывод о том, что удав воплощает не только внешнюю угрозу (репрессии, война), но и внутреннюю, «демоническую» сторону человека [4]. В следующей статье были рассмотрены орнитологические образы, пронизывающие ткань повествования: верненские голуби, бестиарные птицы и тематически связанные с ними образы на гравюрах художников (Бюффона, Дюрера), железные птицы, иволга и кукушка. В пределах исследования они объединены в одну группу на основании выполнения роли предвестника бедствий и гибели, а также сопоставлены с образом удава. Определено, что образ дрозда, или синей птицы, восходит к пьесе Мориса Метерлинка «Синяя птица» и стоит особняком по отношению ко всем иным проанализированным анималистическим образам как воплощение надежды в сгущающемся мраке наступающего времени [3]. Отсылаем к указанным работам для углубления понимания сути нижеследующего план-конспекта урока.

Цель урока: определить, что символизируют центральный в романе образ змеи и образы птиц-обитателей Алма-Аты.

Ход урока:

1. Учитель предлагает ученикам вспомнить фольклорные и литературные произведения, в которых так или иначе фигурирует образ змеи. (*«Добрыня Никитич и Змей Горыныч», «Илья Муромец и змей», «Царевна-Змея», «Уральские сказы» П. П. Бажова, «Песнь о вещем Олеге», «Пророк» А. С. Пушкина и т.д.*). Это поможет ребятам сориентироваться при ответе на следующие вопросы:

– Какие представления о змеях закрепились в культуре?

– Какие из них могут быть значимы для настоящего анализа?

Создается информационная копилка, куда входят характерные природные и культурные особенности змеи, издревле побуждающие людей искусства обращаться к этому образу (*холод, близость к земле и загробному миру; связь с нечистой силой в христианской традиции; в фольклоре приходят извне, олицетворяя иноземного врага; хитрость и мудрость; сбрасывание кожи как способность к перерождению; способность проглатывать животных во много раз больше себя и т.д.*).

2. Читается эпизод, в котором герой узнает об освоении тропической рептилии в Алма-Ате, испытывает недоверие и возмущение, поскольку сталкивается с фантастическим появлением.

Учитель организует беседу с учащимися:

– Встречали ли мы в тексте столь же фантастическое, необъяснимое исчезновение? (*да, в один миг улетели все верненские голуби: «Вчера их около собора было тысячи, а сегодня посмотрели – ни одного нет. <…> Какая-то таинственная сила иногда вдруг поднимет, взметнет с места какое-нибудь мелкое зверье и гонит, гонит его на новое место»* (с. 30)[2]).

– Что символизирует голубь в христианской традиции? (*это божья птица, несущая благую весть, символ духа, мира и любви*).

– Почему удав поселился в городе, а птицы улетели оттуда? Подумайте, существует ли какая-либо закономерная связь между этими событиями.

[2] Здесь и далее указаны страницы по изданию: Домбровский, Ю.О. Хранитель древностей / Ю.О. Домбровский. – Москва : Издательство АСТ, 2024. – 375 с.

В случае затруднения учитель указывает на то, что в Библии дьявол довольно часто предстает под личиной змея.

(*Голуби как воплощение Святого Духа не могут сосуществовать с удавом – воплощением сатаны. Два как бы противопоставленных события – явление и исчезновение – означают одно и то же; оказываются предзнаменованием гибели, несчастий. Место Христа занял Антихрист*).

– Итак, голуби покинули Алма-Ату, но на страницах романа встречаются и другие животные, обитателей города.

Читается фрагмент об иволге и кукушке: *«Вдруг прямо над нами закричала иволга. Крик у нее противный, резкий, кошачий. Я вздрогнул. – Ну и пугливый же вы, – усмехнулся Михаил Степанович. И только он это сказал, как где-то далеко за садом закуковала кукушка»* (с. 141).

– Какие представления о кукушке закрепились в культуре? (*кукушка считается вещей птицей, способной предсказывать судьбу человека; в разных культурах распространены гадания по кукованию о продолжительности жизни, они отражены в славянском фольклоре*). Верно, в культуре бытует представление о том, что кукушка осуществляет связь между миром мертвых и миром живых, а само кукование часто воспринимается как предсказание беды. Возможно, вам даже знакома пословица «Кукушка кукует, горе вещует». Гадают по кукованию и герои «Хранителя древностей».

Учитель просит одного из учащихся прочитать фрагмент «гадания»:

«И тут опять, и уже ближе, закуковала кукушка.

– Ну, может, мне больше повезет, – сказал я. – Кукушка, кукушка, сколько мне?..

Она вдруг замолкла» (с. 141).

– Как вы думаете, является ли значимым молчание кукушки в ответ на незаконченный вопрос главного героя? (*да, в тексте подчеркивается, что кукушка замолкает резко, «вдруг», предвещая трагические события в жизни Зыбина*).

– С потусторонним миром связан не только образ кукушки, но и образ иволги. Согласно славянским поверьям, иволга издает крик возле дома, в котором находится умирающий. Подумайте, какую роль в романе выполняют проанализированные нами образы птиц.

(*Проанализированные образы птиц выполняют в тексте одну и ту же функцию – функцию предзнаменования: они несут героям «дурную весть». Это относится даже к «святым» птицам – голубям, ведь в романе они как олицетворение добра и кротости не противостоят нечистой силе*).

3. Читаются те фрагменты текста, в которых очевидцы описывают, как ведет себя удав: *«Увидели его в саду. Обвился он вокруг ствола и выбирал самые лучшие спелые яблоки»* (38), *«Все прощупали, нигде его нет, только яблоки откусанные валяются. А дерево с тех пор стало желтеть, сохнуть. Нет, вы не сомневайтесь, он и в самом деле яблоки лопает. В священном писании читали?»* (с. 131).

– Какой библейский сюжет актуализируется в этих описаниях? (*сюжет грехопадения*).

Предлагается выполнить задание на соотношение образов в легенде о первородном грехе и в романе Ю. О. Домбровского:

Библейская легенда	**«Хранитель древностей»**
Эдемский сад	
Древо познания добра и зла	
Плод древа	
Змей-искуситель	
Адам и Ева (изгнанники)	

С грехопадением в мир вошло зло, люди стали смертными (как физически, так и духовно).

4. Далее учитель обращает внимание ребят на то, как описывается внешний вид удава, а конкретно – на то, как изменяется его облик в восприятии разных людей. Сравниваются описания члена колхоза Луценко (*«Шел я около часу дня через сад. Вдруг как что-то зашипит около меня: чуть на хвост огромной змеи не наступил. Серая. Длиной метра четыре. Как ствол средней яблони»* (с. 38)) и бригадира Потапова (*«Там бугор сухой, глинистый выдавался, так вот он (удав) на нем и лежал, видно, отогревался с ночи. Такой черный-черный, только не блестящий, а матовый, как шина. <…> Как он шарахнется, блеснет – и нет его! И все скрозь, скрозь зашумело, задрожало, посыпалось: только что он тут лежал, а смотрю – уже вон где, на другом конце лопухи шевелятся. Весь склон, можно сказать, зашевелился. А ведь это, чтоб не соврать, метров десять, а то и того больше* (с. 130)):

Цвет: серый → черный-черный, «матовый, как шина»

Размер: «длиной метра четыре» → «метров десять, а то и того больше»

– Как вы думаете, о чем могут говорить подобные изменения? (*о нарастании страха*).

Следовательно, удав в романе символизирует не только источник греха, воплощение дьявольского начала, но также – воплощение страха и тревоги, заполнивших сердца людей.

5. Бригадир Потапов, по его собственным словам, лишился покоя из-за удава; Зыбина же «сжигают» налетевшие на него страх и тоска (*«Я еще не знал, какое это время наступает и зачем ему надо наступать именно на меня…»* (с. 118).

– Чего боятся герои «Хранителя»? Какие уже происходящие и еще предстоящие события вызывают у них ощущение потери спокойствия, ужас, тоску? (*надвигающаяся война с нацистской Германией, сталинские репрессии, «Большой террор»*).

– Как в целом можно охарактеризовать «наступающее время» – время войны, политических репрессий, насилия? (*его можно охарактеризовать как время, в которое человеческая жизнь перестает иметь какое-либо значение, обесценивается; время сошествия в ад*).

Таким образом, удав становится символом этого времени.

6. Учитель задает вопрос:

– Как вы считаете, удав является порождением внешнего, окружающего мира или все-таки внутреннего мира человека?

Ученики дают различные ответы, аргументируя их.

Слово учителя:

– В начале занятия мы говорили о том, что в фольклоре змея традиционно олицетворяет врага, приходящего извне. Безусловно, это применимо и к изучаемому нами тексту (немецкая армия). Удав является и символом деспотической власти (душащей, давящей своими кольцами свободную личность). Однако неспроста мы соотносили жителей Семиречья с первыми людьми, изгнанными из рая. Удав порожден не абстрактной внешней силой, враждебной человеку, – в самом человеке находится источник зла.

– Какие конкретные действия персонажей романа позволяют нам сделать такой вывод? (*массовичка Зоя Михайловна в одном из отделов музея снимает фотографии, видя на них потенциальных «вредителей», и гордится своей «бдительностью»; молчаливое содействие музейных работников сотрудникам НКВД при аресте завхоза; оправдание Потаповым расстрела собственного брата и т.д.*).

– Итак, борьба со злом может быть эффективной только тогда, когда человек стремится, в первую очередь, искоренить его ростки в самом себе. И в романе «Хранитель древностей» есть образ, который воплощает собой веру в добро, в силу человека, в его способность противостоять злу и сохранять внутреннюю свободу.

Читается фрагмент, в котором упоминается синяя птица: *«Синяя птица прилетает в эти сады из Индии. Она гнездится, эта чудесная странница небес – голубого цвета с голосом флейты, – на таких недоступных скалах, куда не ступала еще нога человека. Никто не сумел до сих пор заключить в клетку синюю птицу!»* (с. 39). Важно обратить внимание

учеников на то, что в этом описании отмечается свободолюбие животного (нельзя посадить в клетку) и его стремление к независимости.

– Давайте вместе вспомним пьесу Мориса Метерлинка «Синяя птица», с которой вы познакомились еще в начальных классах. Зачем Тильтиль и Митиль отправляются в путешествие? Что символизирует искомая синяя птица? (*она символизирует счастье, в погоне за которым люди отправляются в дальние края, не замечая, что уже обладают им*).

– Так, Юрий Осипович Домбровский вводит в роман образ синей птицы, чтобы напомнить о том, что даже во мраке «наступающего времени» продолжают жить надежда, свет и человечность как важнейшая древность, которую оберегает хранитель (связь с названием романа).

7. Задание на самостоятельную интерпретацию (представляется в виде развернутого ответа / мини-сочинения / любой творческой формы):

1) Расскажите о том, какое значение имеет убийство бригадиром полоза в финале произведения;

2) Действительно ли с «дурацкой историей» об удаве покончено? (объяснить, почему да / почему нет).

Комментарий к уроку. У школьников могут возникнуть трудности при рецепции многозначного символа змеи-удава. Полагаем, что основная трудность восприятия будет заключаться в том, что удав олицетворяет не столько внешнюю угрозу (война, репрессии), сколько внутреннюю, «демоническую» сущность самого человека. Для того, чтобы преодолеть эту трудность, в рамках урока предлагается сместить фокус с отвлеченных рассуждений на анализ конкретных действий персонажей, в том числе и второстепенных. Кроме того, замешательство у учеников может вызвать финал романа, в котором оказывается убитым полоз, а не удав. Удав не может быть убит, поскольку не имеет материального воплощения. Он способен возрождаться в любом обличье. Поэтому, чтобы избежать наивного прочтения финала (физическое уничтожение = избавление от зла), в завершение занятия учитель должен подвести учеников к мысли о том, что чудовище приходит не извне, а проявляется в нашей готовности оправдать насилие, в равнодушии к чужим бедам, в трусости. Для «входа» в эту непростую тему можно использовать афоризм Ф. Ницше, который задаст вектор дискуссии и позволит учащимся сосредоточиться на самоанализе: «Кто сражается с чудовищами, тому следует остерегаться, чтобы самому при этом не стать чудовищем» [7].

Зооморфные образы в романе Ю. О. Домбровского дают читателю возможность задуматься о своей «животности», о собственном «зверином начале», имеющем амбивалентную природу: с одной стороны, оно связано с хищным, дьявольским началом в человеке, с другой же – соотносимо с гармоничным, божественным. По мысли М. Н. Эпштейна, осознание неоднозначности собственной звериной сущности и способность ощущать животное в себе и свое в животном являются признаком зрелой человечности [11]. Именно поэтому обращение к зооморфному коду романа «Хранитель древностей» в школьной практике обладает не только литературоведческим, но и значительным воспитательным потенциалом.

Библиографический список

1. Абдуллаева (Шамардина), Ю. Д. Романы Ю. О. Домбровского «Хранитель древностей» и «Факультет ненужных вещей» (поэтика и концепция личности) : специальность 10.01.01 «Русская литература» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Абдуллаева Юлия Дмитриевна. – Махачкала, 2003. – 48 с.

2. Домбровский, Ю. О. Хранитель древностей / Ю. О. Домбровский. – Москва : Издательство АСТ, 2024. – 375 с.

3. Елизарова, Д. Р. Образы птиц в романе Ю.О. Домбровского «Хранитель древностей» / Д.Р. Елизарова // Пятый этаж: сборник научных статей молодых ученых. Барнаул, 2026. – С. 47–51.
4. Желонкина, Д. Р. Семантика образа змеи в романе Ю.О. Домбровского «Хранитель древностей» / Д. Р. Желонкина, Т. А. Богумил // Педагогическое образование на Алтае. – 2025. – № 1. – С. 86–90.
5. Золотусский, И. П. Говорящая древность / И. П. Золотусский // Сибирские огни. – 1965. – № 10. – С. 179–181.
6. Николаев, С. Н. Неопровержимость истин / С. Н. Николаев // Октябрь. – 1989. – № 2. – С. 198–200.
7. Ницше, Ф. Полное собрание сочинений. В 13 томах. Том 5. По ту сторону добра и зла. К генеалогии морали / Ф. Ницше. – Москва : Культурная революция, 2012. – 480 с.
8. Светов, Ф. Г. Певец Алма-Аты (к 60-летию Ю. Домбровского) / Ф. Г. Светов // Простор. – 1969. – № 7. – С. 99–102.
9. Сиротинская, И. П. Мой друг Варлам Шаламов: Переписка / И. П. Сиротинская. Москва : Аллана, 2006. – 199 с.
10. Турков, А. М. Что же случилось с Зыбиным? / А. М. Турков // Знамя. – 1989. – № 5. – С. 226–228.
11. Эпштейн, М. Н. «Природа, мир, тайник вселенной...»: Система пейзажных образов в русской поэзии / М. Н. Эпштейн. – Москва : Высшая школа, 1990. – 303 с.

Иванова М.М., канд. пед. наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия
Блудова И.Н., доцент кафедры физической подготовки
Омская академия МВД России
г. Омск, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ВОССТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ (НА ПРИМЕРЕ САМБО): СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ

Аннотация. *В научной статье представлен обзор психолого-педагогических методов и средств восстановления студентов-спортсменов на примере самбо. Актуальность исследования обусловлена высокими психоэмоциональными и физическими нагрузками в единоборствах, а также необходимостью совмещения академической и учебно-тренировочной деятельности обучающимися. Цель работы – систематизация и анализ существующих психолого-педагогических методов восстановления, оценка их эффективности и определение перспективных направлений внедрения. Методологическую основу составили анализ и обобщение научно-методической литературы.*
Ключевые слова*:* образовательный процесс, учебно-тренировочный процесс, самбо, спортсмены, психолого-педагогические методы и средства восстановления, восстановление, саморегуляция, спортивная работоспособность.

M.M. Ivanova,
I.N. Bludova

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL METHODS OF RECOVERY OF STUDENT-ATHLETES (ON THE EXAMPLE OF SAMBO): CURRENT STATE AND PROSPECTS OF APPLICATION

Abstract. *The scientific article presents an overview of psychological and pedagogical methods and means of restoring student athletes on the example of SAMBO. The relevance of the study is due to the high psychoemotional and physical loads in martial arts, as well as the need to combine academic and training activities for students. The purpose of the work is to systematize and analyze existing psychological and pedagogical methods of restoration, evaluate their effectiveness, and determine promising areas for implementation. The methodological basis is based on the analysis and generalization of scientific and methodological literature.*
Keywords: educational process, educational and training process, sambo, athletes, psychological and pedagogical methods and means of recovery, recovery, self-regulation, athletic performance.

Эффективность спортивной деятельности во многом обусловлена качественным процессом восстановления, который в свою очередь обеспечивает поддержание работоспособности, адаптацию к нагрузкам и предотвращает переутомление. Целью исследования является систематизация и анализ психолого-педагогических методов и средств восстановления, оценка их эффективности и определение перспективных направлений внедрения. Методы исследования: анализ и обобщение научно-методической литературы.

В единоборствах, в том числе в самбо психоэмоциональное напряжение достигает критических значений, а соревновательная схватка требует от занимающегося мобилизации всех резервов организма, максимальной концентрации внимания, быстрой реакции, оперативного принятия решений. Студенты-спортсмены, в частности обучающиеся-самбисты составляют особую категорию, поскольку совмещают академическую нагрузку с интенсивным учебно-тренировочным процессом, это требует разработки и применения эффективных и доступных методов и средств восстановления. В целом для обучающихся, занимающихся самбо характерны специфические особенности:

– совмещение различных видов деятельности. Учебная деятельность, включающая систематическое посещение занятий, подготовку к практическим занятиям, сдачу зачетов, экзаменов, прохождение практик и пр. сочетается с физической нагрузкой. В период сессии чаще всего спортивный режим нарушается, а восстановительные процессы имеют тенденцию к замедлению;

– специфика возрастных особенностей. Для студенческого возраста (18-25 лет) характерно завершение физического созревания, однако сохраняется высокая пластичность нервной системы, в связи с чем для данного возрастного периода характерно эмоциональное выгорание из-за дефицита времени и множества обязанностей;

– по данным исследований И. А. Гришиной, В. В. Ким, у самбистов после интенсивных тренировок, а также после поединков наблюдается выраженное утомление не только мышечной, но и нервной системы, в частности, снижается скорость сенсомоторной реакции, наблюдается повышение уровня тревожности, ухудшение качества сна и т.д. [4, 5].

Традиционные медико-биологические методы и средства психорегуляции не всегда являются эффективными, так как не в полной мере способны купировать данные проявления. В связи с чем необходим поиск педагогических и психологических средств и методов восстановления, которые могут применяться непосредственно в учебно-тренировочном режиме, так и в период «после нагрузки», при этом учитывая образ жизни обучающихся.

Под восстановлением в спортивной деятельности понимается комплекс физиологических, биохимических и психологических процессов, направленных на оптимизацию деятельности организма и «возвращение к исходному» или повышенному уровню работоспособности [7]. На основе анализа литературы по теме исследования можно выделить три основных вида утомления: физическое (мышечное), нервно-психическое

(центральное) и сенсорное. В самбо, как виде спорта с высокой координационной сложностью и постоянным тактическим противоборством, доминирующим является центральное утомление – истощение нервных клеток коры головного мозга, нарушение баланса возбуждения и торможения [2, 5].

В настоящее время, имеющиеся методы и средства восстановления принято делить на три большие группы:

– педагогические: оптимизация тренировочного процесса, предполагающая выбор наиболее эффективных способов решения задач, характерных для конкретного спортсмена, рациональное управление системой подготовки, включая такие параметры, как: планирование, целеполагание, индивидуализация, систематичность и последовательность, прогрессирование нагрузок, гибкость программы, регулярная оценка прогресса и др.;

– психологические: группа методов и средств, направленных на управление своим психическим состоянием, поведением и реакциями, с помощью психологических механизмов воздействия (нервно-мышечная релаксация, аутогенная тренировка, идеомоторная тренировка, визуализация, сенсорная репродукция образов, управление дыханием, работа с мышечным тонусом, вербальное воздействие, арт-терапевтические методы, медитация и пр.)

– медико-биологические: комплекс мероприятий, целью которых является формирование у занимающихся психического состояния, способствующего повышению работоспособности и максимальному использованию накопленного потенциала. Медико-биологические методы опираются на прямое воздействие через физиологические системы организма: нервную, эндокринную, дыхательную, мышечную и т.д. Их цель - нормализовать психическое состояние через коррекцию физиологических процессов (аппаратурные, фармакологические, физиотерапевтические, дыхательные, коррекция биоритмов и т.д.).

Однако на практике границы между этими группами размыты: многие психологические методы (например, идеомоторная тренировка) одновременно обладают и обучающим, и восстановительным эффектом. В условиях сочетания образовательного процесса с учебно-тренировочным, у обучающихся не всегда представляется возможность применения медико-биологических методов и средств восстановления, т.к. чаще всего для их освоения необходимо дополнительное время, помощь специалиста, доступность оборудования и т.д. Наиболее оптимальными в этих условиях выступает группа психолого-педагогических методов и средств. На основе анализа литературы нами выделены наиболее общие психологические и педагогические методы и средства восстановления в подготовке студентов-самбистов, которые особенно важны для студентов в силу высокой умственной и эмоциональной нагрузки [6, 8–13].

Психологические методы и средства восстановления

1. Аутогенная тренировка и нервно-мышечная релаксация.

Аутогенная тренировка (АТ) применяется для снижения тревожности и улучшения сна – ключевых проблем студентов-спортсменов. Доказано, что регулярное применение АТ снижает уровень ситуативной тревожности у студентов-самбистов на 25–30%. Для девушек особенно полезна нервно-мышечная релаксация, снимающая напряжение после длительного сидения за учебниками.

2. Дыхательные упражнения.

Дыхательные техники – наиболее доступный метод, который можно применять прямо в вузе (в перерывах между парами). Рекомендуются:

Удлинённый выдох (активация парасимпатической системы);

Брюшное дыхание с паузой после выдоха;

Квадратное дыхание (вдох – задержка – выдох – задержка по 4 с).

Дыхательные упражнения в течение 5 минут снижают частоту сердечных сокращений на 15–20% быстрее, чем пассивный отдых.

3. Визуализация и идеомоторная тренировка.

В периоды экзаменов, когда физическая активность снижена, идеомоторная тренировка позволяет поддерживать техническую готовность. Для студентов полезен «ментальный возврат» – мысленное воспроизведение удачных схваток для снижения фрустрации.

4. Управление стрессом и когнитивная переоценка.

Когнитивно-поведенческие техники помогают справляться с «двойным прессингом» (образовательный и учебно-тренировочный процесс). Техника «смена фокуса» учит отделять контролируемые факторы (собственные действия) от неконтролируемых (действия соперника или строгость экзаменатора). Это сокращает время эмоционального восстановления.

Не менее важным является гендерный аспект применения восстановительных процедур. Юноши часто нуждаются в обучении распознаванию ранних признаков утомления, поскольку склонны их игнорировать. Им полезны «якорные» техники, связанные с быстрым переключением через физическое действие. Девушки более открыто выражают эмоции, поэтому групповые сеансы релаксации или обсуждение переживаний дают высокий эффект. Для них важна поддержка тренера и команды как фактор восстановления [1, 2, 3].

Педагогические методы и средства восстановления – это организация тренировочного процесса, обеспечивающая оптимальное чередование нагрузки и отдыха, а также формирование у студента навыков самоконтроля.

1. Гибкое планирование нагрузок с учетом учебного графика. Тренеру совместно с куратором учебной группы необходимо корректировать план тренировок в периоды сессий. Примерами могут служить: снижение интенсивности (замена схваток на отработку техники, разбор тактики); увеличение доли активного отдыха (плавание, подвижные игры); индивидуальные задания на дом (упражнения для поддержания тонуса).

2. Обучение тайм-менеджменту. Студентов-самбистов необходимо обучать планированию времени, включая ведение ежедневного расписания с «окнами» для тренировок и сна; приоритизация задач; техники «чередования нагрузок» (чередование 25 мин работы и 5 мин отдыха) для умственного труда. Овладение тайм-менеджментом снижает хронический стресс от нехватки времени.

3. Формирование навыков самоконтроля. Студентов необходимо обучать простым методам оценки своего состояния: цветовая шкала настроения; шкала Борга для восприятия утомления; контроль качества сна и утренней ЧСС. Педагогический приём «послетренировочный разбор» (10 мин обсуждения) выполняет как диагностическую, так и восстановительную функцию.

4. Организация восстановительных микроциклов. В недельном микроцикле для студентов-самбистов целесообразно применять:

– дни интенсивных нагрузок чередовать с днями активного восстановления (растяжка, ОФП низкой интенсивности);

– один день в неделю – полный отдых от тренировок для совмещения с учебой;

– в период экзаменов – «разгрузочная» неделя с поддержанием только базовой физической формы.

5. Использование «фитнес-самбо» в академической программе.

Для студенток и студентов с начальным уровнем подготовки может быть рекомендован курс «фитнес-самбо», который строится на щадящих режимах и способствует поддержанию тонуса без переутомления.

Нами выделены организационно-педагогические условия в вузе, моделирование которых в максимальной степени будет способствовать достижению цели и экологичному сочетанию образовательного процесса с учебно-тренировочным:

– для успешной подготовки студентов-самбистов необходимо создание специальной среды с учетом объема и специфики нагрузки;

– психолого-педагогическое сопровождение, предполагающее проведение тренингов по саморегуляции и обучению управлению стрессом;

– интеграция спорта и учёбы. Предоставление индивидуальных графиков сдачи зачётов, возможность дистанционного освоения теоретической части, учёт спортивных достижений в портфолио студента;

– создание восстановительной инфраструктуры. Комната психологической разгрузки, зоны для релаксации в спорткомплексе, доступ к массажу и физиопроцедурам;

– социальная поддержка. Формирование команды как «группы поддержки», организация совместного досуга вне тренировок для снижения психоэмоционального напряжения.

Данные средства и методы требуют минимальных временных затрат, а также сформированности на базовом уровне психолого-педагогических компетенций для их усвоения.

Перспективные направления в области восстановления в настоящее время являются инновационные технологии. В подготовке студентов-самбистов особое значение имеют цифровые технологии, такие как:

– биологическая обратная связь – портативные устройства для тренировки саморегуляции по показателям здоровья, которые позволяют наглядно видеть уровень напряжения;

– мобильные приложения, такие как «Calm», «Headspace», «Biofeedback» – короткие программы релаксации, которые можно использовать в перерывах между парами;

– виртуальная реальность – создание соревновательных ситуаций с контролируемым стрессом и обучением восстановлению;

– электронные дневники самоконтроля – упрощают ведение учёта состояния и анализ динамики.

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы. Студенты-самбисты – особая категория спортсменов, требующая учёта сочетанного (умственного и физического) утомления, возрастных особенностей, гендерных различий и необходимости совмещения спорта с учебой. Наиболее эффективными психологическими методами восстановления являются: аутогенная тренировка, дыхательные упражнения, визуализация, когнитивная переоценка. У студенток больше значима групповая поддержка, у юношей – обучение распознаванию утомления и «якорные» техники. Важнейшими педагогическими средствами выступают – гибкое планирование нагрузок с учётом учебного графика, обучение тайм-менеджменту, формирование навыков самоконтроля, организация восстановительных микроциклов.

Внедрение описанных методов и средств в образовательный и учебно-тренировочный процесс вуза способствует повышению работоспособности, снижению риска перетренированности, улучшению психоэмоционального состояния и сохранению здоровья студентов-самбистов.

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются разработка стандартизированных психолого-педагогических комплексов для студентов-самбистов с учётом пола и специализации, а также оценка эффективности цифровых технологий в условиях реального учебно-тренировочного процесса.

Библиографический список

1. Бутовская, М. Л. Морфо-психологические комплексы как индикаторы успешности в спорте: женщины / М. Л. Бутовская, Е. В. Веселовская, А. В. Кондратьева, Е. А. Просикова // Вестник Московского университета. Серия XXIII. Антропология. – 2012. – № 2. – С. 29–42.

2. Гончаров, Ю. С. Педагогический анализ соревновательной деятельности самбисток высокой квалификации / Ю. С. Гончаров // Теория и практика физической культуры. – 2012. – № 5. – С. 73–74.

3. Грец, Г. Н., Шакирова, О. В. Применение методов биологической обратной связи в подготовке самбистов / Г. Н. Грец, О. В. Шакирова // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2023. – № 4. – С. 22–27.
4. Гришина, И. А., Романов, О. А. Особенности психоэмоционального состояния самбистов на разных этапах подготовки // И. А. Гришина, О. А. Романов // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 7. – С. 24–26.
5. Ким, В. В. Функциональное состояние центральной нервной системы самбистов после соревновательной нагрузки / В. В. Ким // Учёные записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2020. – № 3 (181). – С. 112–117.
6. Крылов, А. А. Влияние дыхательных упражнений на восстановление кардиореспираторной системы у единоборцев / А. А. Крылов // Спортивная медицина : наука и практика. – 2022. – Т. 12, № 1. – С. 45–51.
7. Платонов, В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В. Н. Платонов. – Киев : Олимпийская литература, 2015. – 808 с.
8. Рыбин, Д. Н. Роль психологической саморегуляции в спортивной деятельности молодых спортсменов-самбистов / Д. Н. Рыбин, В. Г. Тюкин, В. Н. Косякин // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2023. – № 3. – С. 154–158.
9. Смоленцева, В. Н. Психология спорта : учебное пособие / В. Н. Смоленцева. – Омск : СибГУФК, 2019. – 286 с.
10. Туманян, В. Г. Педагогические основы управления тренировочным процессом в борьбе / В. Г. Туманян. – Москва : Спорт, 2017. – 320 с.
11. Уляева, Е. В. Когнитивная переоценка как метод снижения тревожности у спортсменов-единоборцев / Е. В. Уляева // Вестник спортивной науки. – 2021. – № 2. – С. 37–41.
12. Харитонова, А. И. Динамика психофизиологических показателей самбисток в различные периоды спортивной подготовки / А. И. Харитонова, И. А. Остапец // Современные вопросы биомедицины. – 2025. – Т. 9. – № S1 (35).
13. Шакиров, Р. О. Sambo fitness model for female university students: benefits analysis / Р. О. Шакиров, В. В. Пономарев, Е. А. Шакирова // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 10. – С. 42–43.
14. Шулика, Ю. Н. Технология восстановления работоспособности в спортивной борьбе / Ю. Н. Шулика. – Краснодар : КГУФКСТ, 2020. – 195 с.
15. Kellmann, M., Beckmann, J. (Eds.). Sport, recovery, and performance: interdisciplinary insights / M. Kellmann, J. Beckmann (Eds.) // Routledge, 2017. – 250 p.

Кириенко А.В., студентка 2 курса магистратуры Института психологии и педагогики,
Бокова О.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ В КГБУСО «КОМПЛЕКСНЫЙ ЦЕНТР СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ ГОРОДА РУБЦОВСКА» КАК ДЕТЕРМИНАНТА УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. *В данной статье реализация психолого-педагогического сопровождения семей рассматривается как ключевая детерминанта успешной социализации ребенка с расстройством аутистического спектра (РАС). Особое внимание уделяется роли семьи как центрального элемента этой системы и необходимости разработки адресных программ поддержки в условиях специализированных центров социального обслуживания населения.*

Практическим воплощением такого подхода выступает программа «Дорога к пониманию», реализуемая в КГБУСО «Комплексный центр социального обслуживания населения города Рубцовска». Деятельность программы напрямую работает на задачи социализации: она направлена на коррекцию эмоционально-волевых и коммуникативных нарушений у детей, формирование социально приемлемого поведения, гармонизацию детско-родительских отношений и обучение родителей эффективным методам взаимодействия с ребёнком. Для достижения устойчивого социального результата в работе используются как групповые, так и индивидуальные формы сопровождения, включая арт-терапевтические методы, тренинги, семинары и консультативную поддержку. Успешность социализации обеспечивается за счет вариативности сопровождения, индивидуального подхода и междисциплинарного взаимодействия специалистов. Представленный алгоритм работы с семьёй — от первичной диагностики и мотивирования на сотрудничество до реализации коррекционных мероприятий — позволяет создать условия для поэтапного включения ребенка в общественную среду. Программа рассчитана на год и предусматривает регулярную оценку динамики развития ребёнка и изменений в семейной системе. Такой мониторинг позволяет своевременно корректировать индивидуальные маршруты, подтверждая, что системное сопровождение семьи в условиях КЦСОН г. Рубцовска является определяющим фактором (детерминантой) эффективной социальной адаптации ребенка с РАС.
Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение; сопровождение семьи; ребенок с РАС; социализация ребенка с РАС; детско-родительские отношения.

A.V. Kirienko,
O.A. Bokova

IMPLEMENTATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES AT THE «COMPREHENSIVE SOCIAL SERVICE CENTER OF RUBTSOVSK» AS A DETERMINANT OF SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF A CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Abstract. *This article focuses on the implementation of psychological and pedagogical support for families as a key determinant of the successful socialization of a child with Autism Spectrum Disorder (ASD). Special attention is paid to the role of the family as a central element of this system and the necessity of developing targeted support programs within specialized social service centers. The article describes the psychological and pedagogical support program for children with ASD and their families, titled "The Road to Understanding," implemented at the "Comprehensive Social Service Center of Rubtsovsk." The program's activities are directly aimed at achieving socialization goals: correcting emotional-volitional and communicative disorders in children, forming socially acceptable behavior, harmonizing parent-child relationships, and training parents in effective methods of interaction with the child. To ensure a sustainable social outcome, the program utilizes both group and individual forms of support, including art therapy methods, trainings, seminars, and consultative support. Successful socialization is achieved through the variability of support, an individualized approach, and interdisciplinary interaction among specialists. The presented algorithm of family engagement — from primary diagnostics and motivation for cooperation to the implementation of corrective measures — creates conditions for the phased inclusion of the child into the social environment. The year-long program includes regular assessments of the child's development and changes within the family system. Such monitoring allows for timely adjustments to individual routes, confirming that systematic family support at the Rubtsovsk Social Service Center is a decisive factor (determinant) for the effective social adaptation of a child with ASD.*
Keywords: psychological and pedagogical support; family support; child with ASD; socialization of a child with ASD; parent-child relationships.

В настоящее время одним из ключевых направлений государственной политики Российской Федерации выступает обеспечение прав детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на всестороннее участие в жизни общества. Это включает гарантированный доступ к качественному образованию на всех уровнях, получение квалифицированной медицинской помощи и охрану здоровья, а также реализацию мер по реабилитации, социальной адаптации и юридической защите. Особое внимание уделяется формированию безбарьерной среды, способствующей максимальной интеграции таких детей в общественную жизнь.

Современная ситуация в мире и в нашей стране характеризуется увеличением доли детей-инвалидов в структуре населения. По данным Росстата, по состоянию на 31.12.2024 года численность детей-инвалидов до 18 лет составила 779000 человек [1]. Большую часть из них составляют дети, имеющие расстройства аутистического спектра (РАС) и иные ментальные нарушения.

Поиск эффективных стратегий комплексной реабилитации детей и подростков с аутистическими расстройствами, позволил рассмотреть семью в качестве центрального элемента системы психолого-педагогического сопровождения.

Специфика семейного воспитания как неформального процесса в семьях с детьми с РАС сопряжена с масштабной перестройкой структуры жизненных смыслов и ролевых позиций родителей. Социально-бытовая дезодаптация и изменение вектора мобильности таких семей определяют необходимость разработки адресных программ психолого-педагогического сопровождения в условиях специализированных центров социального обслуживания населения.

Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей и подростков с расстройствами аутистического спектра (РАС), представляет собой специализированную форму социальной поддержки. Она осуществляется междисциплинарной командой специалистов и направлена на мобилизацию внутренних ресурсов семьи для эффективного преодоления трудностей, связанных с развитием и воспитанием ребёнка. Это способствует созданию благоприятной развивающей среды для ребенка и позволяет родителям реализовывать индивидуальные стратегии воспитания, основанные на учёте его особых потребностей и семейных ценностей.

Приоритетное направление психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих ребёнка с РАС в условиях Комплексных центров социального обслуживания населения (КЦСОН) - профилактическая и коррекционная работа, как с самими детьми, так и с их семьями.

Л. М. Феррои рассматривает работу с родителями как одно из условий оказания эффективной помощи детям с расстройствами аутистического спектра. Для достижения положительных изменений в поведении и развитии ребенка; улучшения детско-родительских отношений; для помощи родителям в понимании и принятии своего ребенка таким, какой он есть, предлагаются возможные стратегии специалистов при работе с родителями, при выстраивании с ними взаимодействия:

− помощь родителям в принятии ситуации;

− предоставление возможностей родителям понять, что они не одиноки в решении своих проблем;

− помощь в понимании, что, несмотря на наличие ребенка с нарушениями развития можно продолжить личностный и профессиональный рост;

− оказание помощи в сплочении семьи, привлечение к сотрудничеству членов семьи, отстраняющихся от проблем [2].

В практике Комплексных центров социального обслуживания населения малоизученной и мало разработанной темой остаются формы и условия организации психолого-педагогического сопровождения детей с РАС и семей, их воспитывающих, с использованием современных программ и элементов. Несмотря на значительный опыт применения арт-технологий в социальной адаптации людей с ограниченными

возможностями здоровья, эти методы практически не внедрены в психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС в условиях Комплексных центров социального обслуживания населения.

Вместе с тем применение арт-технологий как часть психолого-педагогического сопровождения детей с расстройством аутистического спектра и семей, их воспитывающих является важным направлением, позволяющим оказывать комплексную помощь. Арт-технология не имеет ни ограничений, ни противопоказаний. Её применение способствует решению проблем социальной адаптации аутичных детей. Это эффективный инструмент, предоставляющий альтернативный канал для выражения эмоций, чувств и потребностей.

Именно этот аспект послужил основой для разработки программы психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра и их семей «Дорога к понимаю» в условиях КГБУСО «Комплексный центр социального обслуживания населения города Рубцовска». Программа направлена на обучение родительским навыкам, улучшение детско-родительских отношений, а также на социализацию ребенка, что делает ее особенно актуальной в современных условиях.

Цель программы: обеспечить психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра и их семей в целях коррекции эмоционально-волевых и коммуникативных нарушений у детей, формирования социально приемлемого поведения и гармонизации детско-родительских отношений с применением личностно-ориентированных и арт-терапевтических методов, а также обеспечить вариативность сопровождения в зависимости от индивидуальных потребностей участников программы в условиях Комплексного центра социального обслуживания населения.

Задачи Программы:

– Обследование ребенка, выявление особенностей и уровня его развития.

– Составление индивидуальной коррекционной программы работы с ребенком.

– Исследование психолого-педагогических аспектов семей, воспитывающих детей с РАС, а также выявление установок родителей и особенностей их взаимодействия с детьми.

– Обучение родителей эффективным методам и приемам работы с ребенком.

– Информирование родителей о возможностях получения помощи.

– Формирование навыков межличностного общения у всех участников психолого-педагогического сопровождения.

Срок реализации программы – 1 год.

В КГБУСО «Комплексный центр социального обслуживания населения города Рубцовска» реализуется многообразие форм и методов работы с участниками программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Выбор конкретного инструментария детерминирован возрастом ребёнка, степенью выраженности нарушений, запросами семьи и ресурсными возможностями центра. Основополагающим принципом выступает вариативность сопровождения, позволяющая адаптировать программные мероприятия под индивидуальные потребности участников.

Система форм работы в рамках программы структурирована по двум направлениям:

Групповые формы: включают занятия для детей с элементами игровой и арт-терапии, релаксационные упражнения, а также специфические занятия в триаде «педагог-ребёнок-родитель». Работа со взрослыми реализуется через обучающие семинары, тренинги по вопросам развития детей с РАС, родительские клубы и совместные досуговые мероприятия.

Индивидуальные формы: представлены коррекционными занятиями специалистов с ребенком, консультативной поддержкой родителей по вопросам воспитания и обучения, а также диагностическими беседами.

Методологический комплекс программы классифицируется по функциональным блокам:

Организационные методы: направлены на информационно-просветительскую деятельность (сайт центра, лектории, буклеты), межведомственное взаимодействие с

медицинскими и образовательными учреждениями, проведение анкетирования и организацию совместных праздников.

Практические методы: базируются на личностно-ориентированной модели взаимодействия и создании комфортной, безопасной среды (зонирование, минимизация сенсорных нагрузок). Особое внимание уделяется применению средств альтернативной коммуникации, визуальных расписаний, а также обучению родителей коррекционно-педагогическим технологиям в рамках детско-родительских групп (занятия в триаде).

Итоговые методы: включают сравнительный анализ данных начальной и итоговой диагностики для выявления динамики развития ребёнка и изменений в семейной системе. Полученные результаты служат основанием для корректировки индивидуальных программ и подготовки рекомендаций по дальнейшей реабилитации.

Алгоритм психолого-педагогической работы с семьей, воспитывающей ребенка с РАС, состоит из следующих этапов:

1. Исследование семьи: изучение особенностей функционирования семьи, выявление ее скрытых ресурсов, сбор информации о ее социальном окружении, изучение потребностей родителей и ребенка.

2. Установление контакта, работа на преодоление реакций психологических защит, мотивирование на сотрудничество.

3. Оценка возможностей Центра по оказанию психолого-педагогической помощи.

4. Выбор направлений работы в зависимости от результатов диагностики.

5. Работа специалистов по оказанию психолого-педагогической помощи семье, направленной на активизацию социальной позиции родителей, восстановление и расширение социальных связей, поиск возможностей членам семьи опереться на свои собственные ресурсы.

6. Анализ эффективности достигнутых результатов.

Направления работы программы психолого-педагогического сопровождения детей с РАС и семей, их воспитывающих представлены в таблице 1.

Таблица 1

Направления работы программы психолого-педагогического сопровождения

вид	цель
Диагностическая работа	Целью является выявление характера и интенсивности трудностей развития детей с РАС, проведение их комплексного обследования и подготовку рекомендаций по оказанию им психолого-педагогической помощи.
Коррекционно-развивающая работа	Целью является обеспечение своевременной специализированной помощи в освоении содержания образования и коррекции недостатков в познавательной и эмоционально-личностной сфере детей с РАС, помощь в адаптации и социализации.
Консультативная работа	Целью является обеспечение непрерывности специального индивидуального сопровождения детей с РАС и их семей по вопросам реализации дифференцированных психолого-педагогических условий обучения, воспитания; коррекции, развития и социализации обучающихся.

Согласно методическим рекомендациям Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра МГППУ [3], темами консультаций, информирования родителей чаще всего становятся вопросы, касающиеся выработки совместных с родителями решений по преодолению трудностей в обучении, воспитании и развитии детей с РАС. В тематический план занятий, консультаций для родителей включены следующие вопросы:

– Особенности развития детей с РАС.

– Коррекции дезадаптивного поведения у детей с РАС.
– Способы взаимодействия с ребенком.
– Способы организации работы с ребенком в домашних условиях.
– Методы развития коммуникации, речи, социально-бытовых навыков.
– Эффективные технологии оказания помощи детям с РАС.
– Информирования о работе организаций и учреждений, специализирующихся на оказании помощи детям с РАС.

Программа «Дорога к понимаю» осуществляется с сентября по май в соответствии с планом мероприятий (см табл.2). План мероприятий может быть изменен в зависимости от обстоятельств.

Все мероприятия проводятся в период рабочего времени центра: с 8:00 до 17:00, в удобное для ребенка и семьи время. Длительность занятий составляет от 30 минут до 1 часа в зависимости от возраста ребенка.

Таблица 2
Календарный тематический план мероприятий программы «Дорога к пониманию»

№ п/п	Наименование мероприятия	Сроки реализации
1	Беседа с родителями : «Ребенок глазами родителя»	сентябрь
2	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие «Найди пару» или «Волшебный колокольчик»	сентябрь
3	Занятие с использованием светового песочного стола с кукольным набором «Семья» (простой сюжет), совместно с родителем	сентябрь
4	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие «Эмоции»	сентябрь
5	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие «Построим дом»	сентябрь
6	Тренинг для родителей «Мои проблемы и проблемы моей семьи»	сентябрь
7	Участие в выездном мероприятии «Настольные игры без границ» для детей с ограниченными возможностями здоровья (вместе с родителями).	октябрь
8	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие: аппликация «дерево осенью» с использованием пластилина	октябрь
9	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие: «Нарисуем осень» (краски)	октябрь
10	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие: сказкотерапия «Три поросенка» (деревянные фигурки-пирамидки)	октябрь
11	Тренинг для родителей: проведение ролевой игры (налаживание контакта "Взрослый -ребенок").	октябрь
12	Занятие с использованием светового песочного стола с кукольным набором «Семья» (усложняем сюжет), совместно с родителем	ноябрь
13	Участие в выездном благотворительном мастер-классе «Картина-аффирмация», организованное педагогами творческой мастерской «Каморка»	ноябрь

Продолжение Таблицы 2

№ п/п	Наименование мероприятия	Сроки реализации
14	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие: «Нарисуй настроение..»	ноябрь
15	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие: сказкотерапия «Колобок» (театр на руках)	ноябрь
16	Групповое занятие: «Хоровод», «Змейка, «Самолетик»	ноябрь
17	Обсуждение с родителями: «особенности речевого развития детей». Накопление словаря (создание личных альбомов Моя одежда. Моя мебель. Моя посуда. Мои игрушки. Моя обувь.)	декабрь
18	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие: аппликация «Снежинка»	декабрь
19	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие: «Давай споем вместе» («Антошка», «Чунга-Чанга», «Жили у бабуси»)	декабрь
20	Групповое занятие: «Какие бывают эмоции» (демонстрация слайдов и обсуждение)	декабрь
21	Семинар-тренинг для родителей по снижению психоэмоционального напряжения	декабрь
22	Участие в новогоднем концерте организованное праздничным агентством «Карамелька»	декабрь
23	Мастер-класс для родителей «Сказка к нам пришла»	январь
24	Участие в выездной экскурсии в Детскую музыкальную школу №1. Мастер класс по игре на музыкальных инструментах	январь
25	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие: «Животное из песка» (кинетический разноцветный песок)	январь
26	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие с использованием светового песочного стола «Песочная грамота»	январь
27	Участие в выездном благотворительном мастер-классе «Кружевные блинчики» в кафе «Съешь-ка Пельмешка»	февраль
28	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие: «Кондитер» (кинетический разноцветный песок)	февраль
29	Консультация для родителей «Эффективное вербальное общение в коммуникации «Родитель – Ребенок»	февраль
30	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие: сказкотерапия «Теремок» (деревянные фигурки-пирамидки)	февраль
31	Совместное занятие с родителем: музыкально-ритмическая игра «Прогулка и дождик»	февраль
32	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие: аппликация «Открытка для мамы»	март

\

Продолжение Таблицы 2

№ п/п	Наименование мероприятия	Сроки реализации
33	Обсуждение темы с родителями «Навыки установления ограничений во взаимодействии между родителем и ребенком»	март
34	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие: «Найди клад» (кинетический разноцветный песок)	март
35	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие с применением многосекционного лего-планшета. Сюжет выбираем по настроению ребенка.	март
36	Посещение «праздника Весны» в игровой комнате «Кикимора Клаб» (выездное мероприятие)	март
37	Групповое занятие с применением многосекционного лего-планшета (конструирование)	апрель
38	Практикум для родителей «Последовательность обучения рассказыванию»	апрель
39	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие: «Необыкновенные следы» (кинетический разноцветный песок)	апрель
40	Участие в выездном благотворительном мастер-классе «Волшебство на воде», организованное педагогами творческой мастерской «Каморка» (техника рисования Эбру)	апрель
41	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие с применением коммуникативного планшета	апрель
42	Практикум для родителей: ознакомление с приемами и методами развития речи и психических функций у детей с РАС.	май
43	Занятие с использованием светового песочного стола с кукольным набором «В мире животных», совместно с родителем	май
44	Совместное участие в интерактивном мероприятии «Страна понимания» (игры, флешмоб)	май
45	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие: «Нарисуем лето» (краски)	май
46	Индивидуальное коррекционно-развивающее занятие с применением коммуникативного планшета.	май
47	Беседа с родителями: примеры формирования жизненных компетенций у детей с РАС.	май

Психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС и их семей ориентировано на гармонизацию детско-родительских отношений и успешную социализацию ребёнка в социуме. Данный процесс носит пролонгированный характер и требует системной, планомерной работы.

В соответствии с этим дополнительно реализуется индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение семьи специалистами центра. Формат и интенсивность взаимодействия определяются динамикой возникающих трудностей, спецификой запросов родителей (законных представителей) и задачами по реализации индивидуальной программы развития ребёнка. Периодичность консультаций варьируется от 2–3 раз в неделю до одного

раза в месяц и гибко корректируется на протяжении всего срока сопровождения в зависимости от актуальных потребностей семьи.

Библиографический список

1. Численность детей-инвалидов в возрасте до 18 лет // Федеральная служба государственной статистики (Росстат). – URL: https://rosstat.gov.ru (дата обращения 20.03.2026)
2. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / Под общ. ред. А. В. Хаустова. – Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 94 с.
3. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / Под общ. ред. А. В. Хаустова. – Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.

Кобзева К.А., магистрант 2 курса Института филологии и межкультурной коммуникации,
Маркина П.В., канд. филол. наук, директор Института филологии и межкультурной коммуникации
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

ПРОДВИЖЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕДИАСРЕДЕ

Аннотация. *В статье рассматриваются вопросы развития мотивации учащихся к чтению классической литературы в условиях цифровизации. Предложен и апробирован подход, основанный на теории множественного интеллекта Г. Гарднера, предполагающий выбор медиаинструментов в соответствии с доминирующими типами интеллекта обучающихся. Представлена обучающая программа по литературе на примере Колледжа Алтайского государственного педагогического университета.*

Ключевые слова: литературное образование, медиасфера, типы интеллекта, медиаинструменты, мотивация к чтению, колледж, педагогический эксперимент.

K.A. Kobzeva,
P.V. Markina

PROMOTION OF LITERARY EDUCATION IN THE MEDIA SPHERE

Abstract. *The article deals with the issues of developing students' motivation to read classical literature in the context of digitalization. An approach based on H. Gardner's theory of multiple intelligences is proposed and tested. This approach implies the choice of media tools in accordance with the dominant types of intelligence of students. The article presents an educational program in literature based on the example of the Altai State Pedagogical University College.*

Keywords: literary education, media sphere, types of intelligence, media tools, reading motivation, college, pedagogical experiment.

Актуальность исследования обусловлена тем, что современная ситуация в области литературного образования характеризуется противоречивостью. С одной стороны, классическая литература выступает базисом формирования духовно-нравственных ценностей, культурной идентичности и развития критического мышления. С другой стороны, как показал анализ научной литературы (Е. А. Асонова [1], Л. Ф. Борусяк [2], А. А. Новикова [3], А. В. Федоров [4]), одной из главных проблем литературного образования является

снижение интереса обучающихся к чтению классики, восприятие как «устаревшей», что особенно усиливается на фоне стремительного развития цифровизации (медиа, онлайн-технологий). Это требует пересмотра традиционной методологии преподавания и внедрения инновационной деятельности.

Однако на практике педагоги сталкиваются с проблемой, когда медиаресурсы (искусственный интеллект, видеоблоги, подкасты) воспринимаются обучающимися как развлечение, что не позволяет достичь вдумчивого чтения и построения диалога между обучающимся и классическим текстом. В результате возникает необходимость в обосновании методологии, где медиаинструменты не заменяют, а дополняют традиционные методы, при этом выбор осуществляется на основе индивидуальных когнитивных особенностей обучающихся.

В качестве теоретического основания в данном исследовании выступает теория множественного интеллекта Г. Гарднера [5]. Согласно этой теории, каждый человек обладает уникальной комбинацией определенных типов интеллекта: лингвистическим, пространственно-визуальным, музыкальным, логико-математическим, интерперсональным, интраперсональным и телесно-кинетическим. Выявление доминирующих типов интеллекта позволяет осуществлять выбор инструментов (в данной работе – медиаинструментов) с учетом когнитивных способностей каждого. Это делает процесс освоения литературного произведения личностно ориентированным, учитывающим внутренние мотивы и интересы.

Таким образом, проблемой исследования выступает обоснование и выявление организационно-педагогических условий эффективного продвижения литературного образования в медиасфере на основе изучения типов интеллекта обучающихся. Решение этой проблемы составляет цель настоящей статьи, в которой представлены диагностика типов интеллекта студентов Колледжа Алтайского государственного педагогического университета (далее – АлтГПУ), разработанная на этой основе обучающая программа и результаты апробации.

На констатирующем этапе экспериментальной работы (октябрь – декабрь 2025 г.) на базе Колледжа АлтГПУ сформирована выборка исследования: студенты первого курса направления «Преподавание в начальных классах» (экспериментальная группа, ЭГ, n=48) и «Юриспруденция» (контрольная группа, КГ, n=42). Результаты входного тестирования подтвердили однородность групп по уровню читательской активности и сформированности литературных знаний (разница в пределах 5–10%, преобладает средний уровень). Также были выявлены проблемные зоны: преобладание обращений к кратким пересказам вместо чтения полных текстов, низкая внутренняя мотивация к чтению классической литературы.

Для преодоления обозначенных проблем, проведена диагностика по методике множественного интеллекта Г. Гарднера, что позволило выявить доминирующие типы интеллекта обучающихся (в ЭГ) (см. табл. 1).

Таблица 1.
Соотношение типов интеллекта и медиаформатов в экспериментальной группе

Тип интеллекта	в % от группы	Рекомендуемые медийные форматы
Лингвистический	25%	Подкасты, письменные рецензии, интервью, создание постов, эссе
Пространственно-визуальный	21%	Видеорецензии, буктрейлеры, инфографика, визуальные обзоры, коллажи
Интерперсональный (социальный)	17%	Групповые проекты, дискуссии, онлайн-встречи, коллаборации, фанфики (совместное обсуждение)
Логико-математический	12,5%	Инфографика, таймлайны, схемы анализа, интерактивные платформы, ИИ-карточки
Интраперсональный	10,5%	Личные дневники чтения, индивидуальные

(внутренний)		блоги, эссе-рефлексии, фанфики («дневник героя»)
Музыкальный	8%	Аудиоподкасты, музыкальное сопровождение литературных трейлеров, озвучивание сцен
Телесно-кинетический	6%	Литературные квесты, игры, театрализация, интерактивные передвижные станции

На основе полученного профиля разработана образовательная программа продвижения литературного образования в медиасфере, реализованная в период с января 2025 по март 2026 года (1 раз в неделю, академический час).

Занятия выстраиваются по структуре:

– Аналитическая фаза (25–30 мин): медленное чтение фрагментов, лекция-визуализация, проблемная дискуссия, работа с литературоведческими понятиями.

– Проектно-медийная фаза (40–45 мин): создание медиапродукта в малых группах или индивидуально с опорой на диагностированные типы интеллекта.

– Рефлексивная фаза (10–15 мин): коллективный просмотр, обсуждение, самооценка.

Представим содержательное описание (для примера) ряда занятий, позволяющих показать, как на практике применяется теория множественного интеллекта Г. Гарднера.

«Гроза» (А. Н. Островский). Тема «темного царства» и «луча света» обычно не вызывает интереса у студентов из-за обилия схем и цитат. Чтобы этого избежать, занятие началось с тишины: на экране – волжский берег, звук колокола, портрет Катерины. Далее проводится аналитическая беседа: «Кто строит клетку? Общество, семья или она сама?»

Затем студенты разделяются по группам в соответствии с типом интеллекта. Студенты с пространственно-визуальным типом интеллекта подбирают видеоряд: черно-белые кадры старого фильма, иллюстрации к пьесе, фотографии уездных городов. Музыкальные типы занимаются музыкальным оформлением. Сценаристы (лингвисты) выбирают из текста произведения цитаты: «Отчего люди не летают?», «Вся жизнь клеткой была».

По итогам занятия создан медиапродукт – буктрейлер, где студенты включили: полет птицы над Волгой, крупный план взгляда Катерины и молния, раскалывающая небо. После просмотра буктрейлера, студенты проявили интерес к диалогу о произведении и пересмотрели свои взгляды относительно «неинтересной» классики.

«Обломов» (инфографика и посты для соцсетей). Роман И. А. Гончарова студенты часто называют «скучным» из-за статичности героя. Чтобы раскрыть феномен обломовщины, было предложено не писать сочинение, а построить логическую модель. Группа «аналитиков» (логико-математический интеллект) создает ментальную карту: детство (тепличность) → юность (страх инициативы) → зрелость (апатия). Причины разложили на социальные (крепостное право), воспитательные (гиперопека) и психологические (страх перемен).

Вторая группа (лингвисты) переводит эту схему на язык соцсетей: написано три коротких поста для «ВКонтакте» с заголовками по типу: «Обломов – ваш одногруппник? «3 признака обломовщины в 2026 году». Посты содержали эмодзи, короткие абзацы и ссылку на инфографику. Это позволило рассмотреть «обломовщину» не как историю о «ленивом человеке», а как социальное явление, где данный феномен узнаваем и актуален.

«На дне» (М. Горький) карта трех правд в Miro. Философский спор Луки, Бубнова и Сатина – самое сложное место пьесы. Чтобы студенты не отказались от прочтения, занятие переведено в плоскость коллективного интеллектуального рассуждения. На виртуальной доске (Miro) составлены три колонки: «Правда Луки (утешение)», «Правда Бубнова (цинизм)», «Правда Сатина (человек – звучит гордо)».

Задача для логического типа мышления – найти в тексте цитаты-аргументы. Задача для визуального восприятия – подобрать к каждой правде образ: для Луки – горящая свеча в темной комнате, для Бубнова – щепка, плывущая по реке, для Сатина – расправленные плечи

и распахнутое окно. Студенты спорили, перетаскивали карточки с цитатами, проводили стрелки пересечений («А где Лука смыкается с Сатиным?»). К концу занятия никто не спрашивал «а что хотел сказать автор?», потому что каждый уже ответил на этот вопрос для себя.

«Мастер и Маргарита»: роман М. Булгакова студенты читают, но, как правило, сталкиваются со сложностью понимания «смысла». Задача занятия – уйти вглубь: к Понтию Пилату, к трусости, к выбору. Педагог заранее сгенерировал с помощью ИИ (ChatGPT) 25 персональных карточек.

Выразительное чтение: монолог Пилата после казни («Ты думаешь, проклятый игемон, что я отпущу этого человека? О нет!»).

Импровизация: «Кот Бегемот ведет стрим из нехорошей квартиры».

Аналитическое мнение: «Что бы делало добро без зла? Приведите пример из жизни».

Проблемный вопрос: «Почему Мастер не заслужил света, а только покой?»

Каждому студенту генерировалась карточка и каждый показывает свое видение произведения: кто-то читает П. Пилата; кто-то разыгрывает сцену о похождении кота Бегемота и другое. Студенты с аналитическим складом ума приводили примеры из истории и личного опыта, доказывая, что добро и зло «неразделимы». Применение технологии искусственного интеллекта позволило «вывести» роман от шаблона, дав возможность каждому студенту прожить, прочувствовать героев и понять, что «рукописи действительно не горят».

Особого внимания заслуживает занятие, посвященное поэме В. В. Маяковского «Облако в штанах», поскольку именно здесь методология программы проявилась в полной мере. Традиционно поэзия футуризма вызывает у студентов когнитивный диссонанс: отсутствие привычной рифмы, «рваная» ритмика, нарочитая грубость лексики воспринимаются как «непоэзия». Задача занятия заключалась не столько в анализе, сколько в проживании энергии стиха через медиаформаты, органичные для цифрового поколения.

Занятие строилось по принципу разделение ролей среди студентов в соответствии с доминирующими типами интеллекта. Студенты с лингвистическим типом получали задание написать пост для социальной сети от лица В. Маяковского с обязательным использованием «лесенки», гиперболы, неологизмов и обращения к читателю. Опорные цитаты («Долой вашу любовь, долой ваше искусство…», «Вам, любящим баб да блюда, жизнь отдаю в зубы») служили «строительным материалом», а не образцом для подражания.

Студенты с пространственно-визуальным типом создают афишу в эстетике русского конструктивизма 1920-х годов (черный, красный, белый цвета, рубленые шрифты, динамика, фотомонтаж).

Рефлексивная фаза занятия включает «выставку» афиш и публичное чтение постов. Критерии оценки были смысловыми: «Слышен ли Маяковский?», «Работает ли цвет и шрифт на идею?», «Сочетаются ли текст и изображение или они в конфликте?». Важно, что ни один из созданных постов не копировал стихи – студенты создавали новый текст, сохраняя при этом ритм, энергетику и иронично-трагическую интонацию первоисточника. Это позволило студентам воспринимать поэзию «футуризма» как «шум» и «недоклассику». В. В. Маяковский в понимании обучающихся предстал поэтом не для тишины, а голосом «трибун», «площади», что актуально и значимо для общества.

Представив содержание занятий, нужно отметить, что разработанная программа строится на следующих принципах:

Принцип дополнительности, не замещения. Медиаплатформы не замещают традиционные методы обучения, а дополняют. Это позволяет минимизировать риски «поверхностного развлечения» и ухода в цифровую активность.

Принцип персонализации через типы интеллекта. При выборе медиаинструмента опирались на диагностированные когнитивные предпочтения. Студенты с лингвистическим интеллектом писали посты и эссе, визуальные типы – создавали буктрейлеры и инфографику, музыкальные типы работали с аудиоподкастами и саундтреками,

интерперсоналы вели дискуссии и групповые проекты, интраперсоналы – дневники чтения и фанфики. Такая подача материала позволяет учитывать личные интересы и внутренние мотивы учащихся.

Принцип продуктивной деятельности. Образовательная программа не ограничивается потреблением готового медиаконтента (просмотром видео или слушанием подкастов). Студенты в процессе занятия разрабатывают медиаконтент (посты, видеоролики, литературные карты), а также подбирают музыку, монтируют ролики, создают посты, генерируют фанфики. Переход от пассивного потребления к активному осмыслению произведений выступает индикатором развития читательской компетенции.

По завершении формирующего этапа (апрель 2026 г.) в ЭГ были зафиксированы статистически значимые положительные изменения (в КГ динамика в пределах ±4%):

– доля студентов, читающих ежедневно, выросла на 13%, а 3–4 раза в неделю – на 15%;

– количество прочитанных книг (более 10 за полгода) увеличилось на 11%, категория «не прочитал ни одной» сократилась с 12% до 4%;

– обращение к кратким пересказам снизилось на 11%, а использование видеорецензий и подкастов выросло на 21%;

– мотивация к чтению классики «с большим интересом» поднялась с 10% до 27% (+17%), а доля читающих «по требованию программы» снизилась с 40% до 23% (−17%);

– интерес к классической прозе как жанру вырос на 23%, а к поэзии – на 5%;

– доля студентов, регулярно участвующих в творческих литературных проектах, увеличилась с 4% до 31% (+27%);

– уровень сформированности литературных знаний: высокий уровень вырос с 19% до 31%, низкий сократился с 21% до 8%.

Таким образом, данное исследование подтверждает, что учет типов интеллекта обучающихся позволяет грамотно производить отбор медиаформатов и распределять задачи в группе обучающихся, что способствует развитию интереса к литературному образованию. Представленный формат занятий направлен на закрепление личностных способностей обучающихся, позволяет создать среду, где обучение отражает внутренние интересы и мотивы, и обеспечивает переход от пассивного потребления контента к продуктивной медиадеятельности. Представленные материалы могут быть использованы в практике среднего профессионального и высшего образования, а также в системе дополнительного образования и библиотечных проектах, направленных на популяризацию чтения в молодежной среде.

Библиографический список

1. Асонова, Е. А. Литературное образование: мнения участников образовательных отношений / Е. А. Асонова, Л. Ф. Борусяк, Е. С. Романичева // Вопросы образования. – 2020. – № 1. – С. 159–179.

2. Белогрудова, В. П. Теория множественного интеллекта Г. Гарднера и ее принципиальное значение для современного образования / В. П. Белогрудова, А. В. Семерикова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. — 2008. – № 8. – С. 85–98.

3. Новикова, А. А. Медиаэкологический подход к развитию современного литературного образования / А. А. Новикова, Е. С. Романичева // Литература в школе. – 2021. – № 4. – С. 105–120.

4. Федоров, А. В. Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Федоров. – Москва : Директ-Медиа, 2013. – 708 с.

5. Gardner, H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences / H. Gardner. – New York : Basic Books, 1983. – 440 p.

Кошева Д.П., канд. пед. наук, доцент кафедры информатики, технологии и цифрового образования,
Девятёрова В.А., студентка 2 курса магистратуры Института информационных технологий и физико-математического образования
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ МУЛЬТФИЛЬМОВ

Аннотация. *Статья посвящена изучению влияния мультимедийных технологий на развитие воображения младших школьников с опорой на ресурсы системы дополнительного образования. В работе проанализированы педагогические методы развития воображения и обоснована эффективность мультипликации как инструмента развития воображения. Представлен обучающий курс «Студия мультипликации» для второклассников и результаты опытно-экспериментальной апробации с применением методики О. М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» и статистической обработки данных (t-критерий Стьюдента). Полученные результаты подтверждают целесообразность внедрения мультимедийных практик в программы дополнительного образования.*
Ключевые слова: обучающий курс, воображение, система дополнительного образования, мультимедийные технологии, цифровые технологии.

D.P. Kosheva,
V.A. Devjatoerova

DEVELOPMENT OF IMAGINATION IN YOUTH SCHOOL STUDENTS DURING THE CREATION OF ANIMATED FILMS

Abstract. *The article is devoted to the study of the influence of multimedia technologies on the development of imagination in primary school students, based on the resources of the additional education system. The paper analyzes pedagogical methods of developing imagination and substantiates the effectiveness of animation as a tool for developing imagination. It presents a training course called "Animation Studio" for second-grade students and the results of an experimental test using O. M. Dyachenko's "Drawing Figures" method and statistical data processing (Student's t-test). The obtained results confirm the feasibility of integrating multimedia practices into extracurricular education programs.*
Keywords: training course, imagination, additional education system, multimedia technologies, digital technologies.

В последние десятилетия мультимедийные технологии стали неотъемлемой частью образовательного процесса. Их применение открывает новые горизонты для учащихся и преподавателей, что позволяет сделать обучение более эффективным, интерактивным и увлекательным. В данной работе рассматривается влияние мультимедийных технологий на развитие воображения младших школьников с опорой на ресурсы системы дополнительного образования

Внедрение мультимедийных технологий в систему дополнительного образования младших школьников является актуальной и перспективной задачей, направленной на развитие их воображения и творческого потенциала в условиях цифровой эпохи.

На основании изученной педагогической и специальной литературы [1, 2, 3, 5, 6] рассмотрены методы и средства развития воображения:

− метод наглядности;
− словесный метод;

− метод практического развития;

− поисково-конструктивный метод;

− метод творческо-активной деятельности;

− метод проблемных ситуаций, побуждающих к творческим и практическим действиям;

− метод побуждения к сопереживанию, эмоционально-положительной отзывчивости;

− проектная деятельность;

− дидактические игры.

Опыт ученых показывает, что применение этих методов и средств в ходе реализации комплекса заданий обеспечивает эстетическое и художественное развитие обучающихся, и способствует развитию их творческого воображения и личности в целом.

Рассмотрим средство развития воображения – мультипликация.

Особенность художественно-творческой деятельности выражается именно в художественно-образном освоении действительности в единстве познания, творчества, самовыражения субъекта данной деятельности и подразумевает определённый уровень развития воображения учащихся. Данный вид развития происходит не только в практической изобразительной и художественной деятельности, но и в процессе формирования у ребенка особых качеств мышления, способности к нетрадиционному решению проблем. Такой деятельностью может быть искусство мультипликации.

«Мультипликация — это создание анимации, когда осуществляется покадровая съемка рисунков, сцен, бумажных конструкций и т. д.» [2, с. 82].

Использование мультфильмов и техник мультипликации в образовательном процессе является мощным средством развития воображения у младших школьников по нескольким причинам [4]:

1. Стимуляция творческого мышления.
2. Развитие визуальной и образной памяти.
3. Формирование навыков моделирования и конструирования.
4. Стимуляция к решению творческих задач.
5. Развитие эмоциональной сферы.
6. Интерактивность и мотивация.

Таким образом, использование мультипликационных техник в образовательных программах способствует формированию у младших школьников способности к образному мышлению, развивает фантазию и творческие навыки. Это делает процесс обучения более увлекательным, а развитие воображения — более системным и эффективным.

На основе изученных методов и средств развития творческого воображения разработан обучающий курс «Студия мультипликации» для учеников начальной школы. Курс реализован в рамках дополнительного образования на базе ЧОУ «Барнаульская классическая школа» для учащихся 2-го класса.

Цель курса: создать благоприятное пространство, способствующее успешному развитию воображения ребенка в процессе проектной деятельности по созданию мультфильмов.

Содержание курса «Студия мультипликации» представлено в календарно-тематическом плане (таблица 1).

Таблица 1.
Календарно-тематический план

№	Тема занятия	Кол-во часов	Содержание занятия
Раздел 1. Всё о мультипликации (2 ч.)			
1	Вводное занятие: «Путешествие в мир мультипликации». Немного об истории анимации	1	Вводное занятие. Рассказ об истории анимации и мультипликации. Просмотр фильма о истории «Союзмультфильма»

2	Все об анимации: кто рисует мультики - человек или компьютер. Парад мультпрофессий: какие именно специалисты трудятся над созданием мультфильмов	1	Компьютерная анимация. Основные способы создания компьютерной анимации: покадровая рисованная анимация, конструирование анимации, программирование анимации. Примеры программ для создания анимации. Рассказ о профессиях мультипликаторов. Просмотр фильма.
Раздел 2. Основы создания мультфильмов (2 ч.)			
3	Этапы создания мультфильма. Создаём сюжет мультфильма	1	Знакомство с основными этапами создания мультфильма. Разработка сценария мультфильма.
4	Разработка персонажа. Раскадровка будущего мультфильма	1	Создание персонажа мультфильма. Раскадровка мультфильма. Знакомства с композицией.
Раздел 3. Рисуем мультик (1 ч.)			
5	Создание рисунков с помощью готовых форм. Создание с предполагаемыми движущимися объектами	1	Создание рисунков с использованием знаний и навыков рисования, применение кальки для переноса рисунка. Создание сюжетных рисунков. Создание первого мультфильма на бумаге.
Раздел 4. Фотография и видеосъёмка (3 ч.)			
6	Знакомимся с цифровым фотоаппаратом: технические особенности фотоаппарата, особенности видеокамеры и его возможности, функции	1	Работа с цифровым фотоаппаратом
7	Создаём кадры для мультфильма– групповые и индивидуальные проекты	1	Создание декораций, персонажей.
8	Видеосъёмка сюжетов для групповых и индивидуальных проектов	1	Поэтапная съемка сцен. Отсмотр материала
Раздел 5. Работа в CapCut (2 ч.)			
9	Открытие созданных файлов; раскадровка имеющихся файлов-кадров, их повторение в циклическом порядке; Установление временных рамок воспроизведения	1	Формирование фильма из последовательности кадров. Монтаж фото и видео материалов по сценарному плану.
10	Запись и сохранение клипа. Воспроизведение. Ввод кадров в CapCut, раскадровка, запись, воспроизведение	1	Аудиозапись рассказа, соответствующего видеоряду. Формирование проигрываемого видеофайла из фотографий и видео.
Раздел 6. Создание групповых и индивидуальных проектов (2 ч.)			
11	Обдумывание проекта, обсуждение, наброски на бумаге. Создание простейшего мультика с	1	Работа над созданием проектов - мультфильмов

	использованием в рисунке фона-пейзажа		
12	Защита проектной работы	1	Презентация мультфильмов. Обсуждение готовых работ, размещение в информационной среде.
Итого		12	

Для выявления уровня воображения младших школьников будем применять методику О. М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» [4]. Методика «Дорисовывание фигур» является достаточно интересной и простой в использовании, предполагает использование стимульного материала, включающего в себя ряд геометрических фигур и фигур с неопределённой формой (Приложение А). Эта методика позволит определить уровни воображения и способность создавать оригинальные образы.

В период с января по март 2026 года выполнена опытно-экспериментальная апробация на базе ЧОУ «Барнаульская классическая школа». В ходе апробации учащиеся экспериментальной группы (2 «Д» — 9 человек) и контрольной группы (2 «Г» — 9 человек) выполняли задания методики выявления уровня воображения младших школьников.

Критерии уровня развития воображения школьников:

- от 7 до 10 творческих рисунков — высокий уровень;
- от 5 до 6 творческих рисунков — средний уровень;
- 4 и меньше творческих рисунков — низкий уровень.

На первом этапе выполнено сравнение исходного уровня воображения учащихся в обеих группах. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Сравнение исходного уровня воображения в обеих группах

№ учащегося	**Экспериментальная группа**	**Уровень воображения**	**Контрольная группа**	**Уровень воображения**
1	7	высокий	6	средний
2	5	средний	7	высокий
3	4	низкий	3	низкий
4	5	средний	5	средний
5	3	низкий	4	низкий
6	7	высокий	5	средний
7	4	низкий	4	низкий
8	8	высокий	6	средний
9	6	средний	8	высокий
Среднее значение	**5, 44**		**5,33**	

Для проверки статистической значимости различий применён t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Это распределение учитывает неопределённость, возникающую при работе с малыми выборками, и имеет более «тяжёлые» хвосты по сравнению с нормальным распределением. Это делает статистические выводы более консервативными и надёжными при ограниченном объёме данных.

Используем следующие исходные данные:

Экспериментальная группа ($n_1 = 9$):

Средний балл (M_1) = 5,44.

Стандартное отклонение (SD_1) = 0,30.

Контрольная группа ($n_2 = 9$):

Средний балл (M_2) = 5,33.

Стандартное отклонение (SD_2) = 0,30.

По формуле t-критерия для независимых выборок, имеем:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{SD_1^2}{n_1} + \frac{SD_2^2}{n_2}}} = \frac{5,44 - 5,33}{\sqrt{\frac{0,30^2}{9} + \frac{0,30^2}{9}}} = \frac{0,11}{\sqrt{0,01 + 0,01}} = \frac{0,11}{\sqrt{0,02}} = \frac{0,11}{0,141} \approx 0,78$$

Полученное значение t ≈ 0,78

Далее для определения критического значения t и уровня значимости необходимо посчитать число степеней свободы:

$$df = n_1 + n_2 - 2 = 9 + 9 - 2 = 16$$

Критическое значение t для df = 16 и уровня значимости α = 0,05 (двусторонний тест): t ≈ 2,12 (по таблице Стьюдента).

Таким образом, t = 0,78 < 2,12, при этом p > 0,05, что свидетельствует об отсутствии значимых различий между группами на начальном этапе. Это подтверждает, что группы были сопоставимы по уровню подготовки до эксперимента.

Результаты выполнения работы в экспериментальной и контрольной группах представлены в таблицах 3 и 4.

Таблица 3.

Результаты работы в экспериментальной группе

№ учащегося	Балл	Уровень воображения
1	9	высокий
2	7	высокий
3	5	средний
4	6	средний
5	4	низкий
6	9	высокий
7	5	средний
8	8	высокий
9	7	высокий

Таблица 4.

Результаты проверочной работы в контрольной группе

№ учащегося	Балл	Уровень воображения
1	6	средний
2	8	высокий
3	2	низкий
4	4	низкий
5	4	низкий
6	5	средний
7	3	низкий
8	5	средний
9	7	высокий

Рассмотрим наглядно, как в каждой группе учащиеся справились с заданием, сравним средний балл и процент выполнения в каждой группе.

Результаты экспериментальной группы представлены в таблице 5.

Таблица 5.

Процент выполнения заданий в экспериментальной группе

Балл	Количество учащихся	% от группы
7-10	5	55,55%
5-6	3	33,33%
0-4	1	11,11%

% выполнения (5-6 и 7-10 балла):

$$\frac{5+3}{9} * 100\% = \frac{8}{9} * 100\% \approx 88{,}88\%$$

Результаты контрольной группы представлены в таблице 6.

Таблица 6.

Процент выполнения заданий в контрольной группе

Балл	Количество учащихся	% от группы
7-10	2	22,22%
5-6	3	33,33%
0-4	4	44,44%

% выполнения (5-6 и 7-10 балла):

$$\frac{2+3}{9} * 100\% = \frac{5}{9} * 100\% = 55{,}55\%$$

Рассмотрим сводную таблицу 7 результатов эксперимента.

Таблица 7.

Результаты эксперимента

Группа	Количество баллов			Средний балл	% выполнения (1+2)
	7-10	5-6	0-4		
Экспериментальная	5 (55,55%)	3 (33,33%)	1 (11,11%)	6,83	88,88%
Контрольная	2 (22,22%)	3 (33,33%)	4 (44,44%)	4,83	55,55%

Таким образом, по результатам статистической обработки полученных данных в ходе опытно-экспериментальной апробации, можно сделать следующие выводы:

– 55,55% учащихся экспериментальной группы выполнили задание на максимальный балл (против 22,22% в контрольной).

– 88,88% учащихся экспериментальной группы справились с заданием (5-6 и 7-10 балла), тогда как в контрольной группе – только 55,55%.

– средний балл в экспериментальной группе (6,83) выше, чем в контрольной (4,83).

– 44,44% учащихся контрольной группы не справились с заданием (0-4 баллов).

– лишь 2 ученик контрольной группы выполнил работу идеально (22,22%).

Для проверки статистической значимости различий в результатах после эксперимента повторно применён t-критерий Стьюдента.

Используем следующие исходные данные:

Экспериментальная группа ($n_1 = 9$):

Средний балл (M_1) = 6,83

Стандартное отклонение (SD_1) = 0,66.

Контрольная группа ($n_2 = 9$):

Средний балл (M_2) = 4,83.

Стандартное отклонение (SD_2) = 0,71.

По формуле t-критерия для независимых выборок, имеем:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{SD_1^2}{n_1} + \frac{SD_2^2}{n_2}}} = \frac{6,83 - 4,83}{\sqrt{\frac{0,66^2}{9} + \frac{0,71^2}{9}}} = \frac{2}{\sqrt{0,0484 + 0,0560}} = \frac{2}{\sqrt{0,1044}} = 6,19$$

Полученное значение t ≈ 6.19.

Далее для определения критического значения t и уровня значимости необходимо было посчитать число степеней свободы:

$$df = n_1 + n_2 - 2 = 9 + 9 - 2 = 16$$

Критическое значение t для df = 16 и уровня значимости α = 0,001 (двусторонний тест): $t_{крит} \approx 4,015$ (по таблице Стьюдента).

Таким образом, $t_{набл}$ (4,95) > $t_{крит}$ (4,015), это свидетельствует о том, что разница в средних баллах между группами не случайна и обусловлена применением экспериментальной методики.

Анализ результатов опытно-экспериментальной апробации исследования позволяет заключить, что внедрение мультимедийных технологий в образовательный процесс способствует позитивной динамике в развитии воображения младших школьников. Создание мультфильмов воспринимается школьниками положительно и легко интегрируется в процесс усвоения новых понятий.

Библиографический список

1. Бештоев, Р. О. Применение мультимедийных технологий как инновационной составляющей современного образования / Р. О. Бештоев, Е. А. Яицкая // Образование. Наука. Научные кадры. – 2020. – № 4. – С. 249–251. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44362450 (дата обращения: 20.03.2026).

2. Вертякова, Э. Ф. Мультипликация в художественно-творческой деятельности будущих учителей начальных классов / Э. Ф. Вертякова, Н. А. Козлова, С. Н. Фортыгина // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – № 4. – С. 78–90.

3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1991. – 93 с.

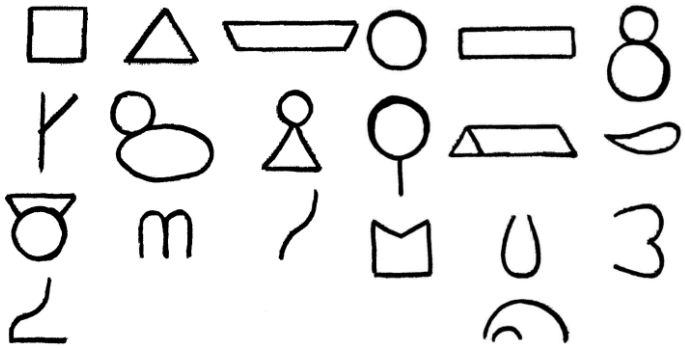
4. Дьяченко, О. М. Об основных направлениях развития воображения у детей / О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. – URL: www.voppsy.ru/issues/1988/886/886052.htm (дата обращения: 20.03.2026).

5. Лещенко, Т. С., Кошева, Д. П. Роль мультимедийных технологий в формировании интерактивной учебной среды школы // Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе : Материалы Международной научно-практической интернет-конференции. Памяти академика РАО, заслуженного учителя РФ Людмилы Леонидовны Босовой, Москва, 22–30 апреля 2025 года. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2025. – С. 577–585. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=89105928 (дата обращения: 20.03.2026).

6. Шодмонов, Д. А. Эффективность применения мультимедийных технологий в современном образовании / Д. А. Шодмонов // Вестник науки и творчества. – 2016. – № 1(1). – С. 150–156. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25415182 (дата обращения: 20.03.2026).

Приложение А

Стимульный материал методики Дьяченко О. М. «Дорисовывание фигур»



Лещенко Т.С., студентка 2 курса магистратуры Института информационных технологий и физико-математического образования,
Кошева Д.П., канд. пед. наук, доцент кафедры информатики, технологии и цифрового образования, кандидат педагогических наук
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ КАК ИНСТРУМЕНТА ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ СИСТЕМЫ СПО)

Аннотация. *В статье представлены результаты разработки и апробации комплекса мультимедийных дидактических материалов для дисциплины «Проектная графика» студентов СПО. Обоснована методика проектирования мультимедийных дидактических материалов на основе таксономии целей обучения Б. Блума, позволяющая перевести образовательные задачи в конкретные типы визуализации. Описана система принципов и критериев отбора инструментов визуализации применительно к условиям СПО. Приведено описание структуры разработанного комплекса, включающего три модуля (информационно-справочный, практико-ориентированный, проектно-оценочный). Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, подтверждающие статистически значимое повышение успешности обучения студентов.*
Ключевые слова: мультимедийные дидактические материалы, визуализация учебной информации, среднее профессиональное образование, таксономия Б. Блума, проектная графика, успешность обучения.

T.S. Leshenko,
D.P. Kosheva

DESIGNING MULTIMEDIA DIDACTIC MATERIALS AS A TOOL FOR VISUALIZING EDUCATIONAL INFORMATION (USING THE EXAMPLE OF A SPO SYSTEM)

Abstract. *This article presents the results of developing and testing a set of multimedia teaching materials for the «Project Graphics» course taught to students in secondary vocational education. A methodology for designing multimedia teaching materials based on B. Bloom's taxonomy of*

learning objectives is substantiated, allowing for the translation of educational objectives into specific types of visualization. A system of principles and criteria for selecting visualization tools applicable to secondary vocational education is described. A description of the structure of the developed set, which includes three modules (information and reference, practice-oriented, and project-based assessment), is provided. The results of experimental work are presented, confirming a statistically significant increase in student learning success.
Keywords: multimedia didactic materials, visualization of educational information, secondary vocational education, B. Bloom's taxonomy, project graphics, learning success.

Современный этап развития образования характеризуется активным внедрением цифровых технологий. Мультимедийные дидактические материалы становятся не просто иллюстративным дополнением к лекции, а полноценным инструментом управления познавательной деятельностью. Однако, как показывает практика, многие преподаватели используют презентации и видеоролики фрагментарно, без опоры на научно-обоснованные методики. Это приводит к когнитивной перегрузке студентов и снижению эффективности обучения.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки методически обоснованных подходов к проектированию мультимедийных дидактических материалов, учитывающих психолого-педагогические закономерности восприятия информации и специфику контингента СПО (студенты 17–18 лет, ориентация на практико-ориентированное обучение). Цель статьи – представить методику проектирования мультимедийных дидактических материалов как инструмента визуализации учебной информации и результаты ее реализации на примере курса «Проектная графика» в колледже.

Научная новизна состоит в определении дидактических ролей мультимедийных дидактических материалов (инструмент самостоятельного изучения, среда для практики, объект проектной деятельности, симулятор профессиональных ситуаций) в рамках методики, основанной на таксономии Б. Блума, что позволяет целенаправленно проектировать образовательный процесс.

Теоретическая значимость заключается в систематизации подходов к визуализации учебной информации применительно к условиям СПО и обосновании матрицы соответствия уровней познания типам мультимедийной визуализации.

Практическая значимость определяется созданием и апробацией готового к внедрению комплекса мультимедийных дидактических материалов по курсу «Проектная графика» (интерактивные плакаты, тренажеры, видеоинструкции).

В качестве теоретического фундамента проектирования выбрана таксономия целей обучения Б. Блума, адаптированная применительно к специфике мультимедийной визуализации. Данная таксономия предлагает иерархически выстроенную систему мыслительных процессов: от простого запоминания к оценке и созданию нового. Использование таксономии позволяет уйти от бессистемного применения визуальных эффектов и выстроить логику предъявления информации в соответствии с этапами усвоения знания.

Нами предложена матрица, в которой каждому уровню познавательной деятельности (запоминание, понимание, применение, анализ, оценка, созидание) поставлен в соответствие определенный тип мультимедийного материала и его методическая функция (табл. 1). Например, для уровня «запоминание» эффективны терминологические карты и «облака слов», фиксирующие внимание на ключевых понятиях; для уровня «анализ» – интерактивные сравнительные таблицы и задания типа «Найди ошибку»; для уровня «созидание» – шаблоны для проектирования и библиотеки графических компонентов.

Таблица 1.
Адаптация таксономии Б. Блума к проектированию мультимедийных дидактических материалов для СПО

Уровень	Тип МДМ	Методическая функция
Запоминание	Терминологические карты, облака слов	Фиксация внимания, создание визуальных якорей
Понимание	Интерактивные схемы, таймлайны, динамическая инфографика	Демонстрация процессов, визуализация связей
Применение	Видеоинструкции, пошаговые алгоритмы, тренажеры с обратной связью	Перенос знаний в практическую плоскость
Анализ	Сравнительные таблицы, задания «Найди ошибку», ментальные карты	Развитие критического мышления
Оценка	Кейсы с противоречивыми данными, визуальные материалы для экспертизы	Формирование профессиональной рефлексии
Созидание	Шаблоны для проектирования, библиотеки 3D-моделей, инструменты совместного редактирования	Обеспечение инструментальной базы для творчества

Успех спроектированного комплекса напрямую зависит от качества использованных инструментов. В работе сформулирована система принципов отбора:

– принцип педагогической целесообразности – каждый инструмент должен быть оправдан с точки зрения достижения образовательного результата;

– принцип учета специфики контингента – ориентация на будущую профессиональную деятельность, использование профессионального ПО (Figma, GIMP);

– принцип эргономичности и здоровьесбережения – оптимальный размер шрифтов, цветовая гамма, темп смены кадров;

– принцип доступности – кроссплатформенность, отсутствие необходимости установки редкого ПО;

– принцип интерактивности – возможность воздействовать на объект, получать немедленную обратную связь.

Для практической реализации отбора разработана система критериев, оцениваемых по бинарной шкале: форматно-графический (точность передачи специфической информации), функциональный (наличие необходимых для реализации таксономии возможностей), совместимости (воспроизводимость на разных устройствах), временных затрат (соотношение времени разработки и дидактического эффекта).

На основе теоретических положений был разработан комплекс для дисциплины «Проектная графика», изучаемой студентами 1 курса специальности 54.01.20 «Графический дизайнер». Комплекс включает три модуля:

1. Модуль А (информационно-справочный): интерактивная временная шкала «Эволюция шрифта» (выполнена в Visme), электронные плакаты «Строение шрифта. Терминология», «Шпаргалка по типографике», «Анатомия шрифтов», терминологический словарь-визуализатор, серия презентаций по темам курса. Материалы модуля направлены на уровни «запоминание» и «понимание».

2. Модуль Б (практико-ориентированный): видеоинструкции «Подбор шрифта», «Модульная сетка и создание логотипа»; интерактивные тренажеры (тренажер М. Ильяхова для развития навыков верстки, игра Kerntype для отработки кернинга); задание «Анализ афиши»; интерактивный шаблон-тренажер в Figma «Размести текст и изображение в сетке». Модуль реализует уровни «применение» и «анализ».

3. Модуль В (проектно-оценочный): банк проектных заданий трех уровней сложности (базовый, повышенный, комплексный); листы самооценки (чек-листы) с критериями

качества; галерея эталонных работ и референсов. Модуль обеспечивает уровни «оценка» и «созидание».

Весь комплекс размещен в электронной образовательной среде LMS Moodle. На лекционных занятиях используются материалы модуля А, на практических – модуля Б, самостоятельная работа организуется с помощью модуля В.

Эксперимент проводился на базе колледжа АлтГПУ в период с сентября по март 2025/2026 учебного года. Участники – студенты 1 курса (n=8) специальности «Графический дизайнер». Ввиду малочисленности контингента избран одногрупповой экспериментальный план с предварительным и итоговым тестированием. На констатирующем этапе проведены входное тестирование (15 вопросов), анализ шрифтовой композиции и творческая клаузура, с результатами входного тестирования можно познакомиться в таблице 2.

Таблица 2.

Результаты входной диагностики (n=8)

Показатель	Среднее значение / доля
Средний балл за тест (макс. 5)	3,3
Средний балл за анализ композиции (макс. 5)	2,9
Доля выполнивших творческую клаузуру	62,5% (5 чел.)

На формирующем этапе обучение велось с использованием разработанного комплекса. На контрольном этапе проведены итоговое тестирование, проектная работа и анкетирование.

Результаты представлены в таблице 3. Для оценки динамики использован t-критерий Стьюдента для зависимых выборок.

Таблица 3.

Сравнение результатов входной и итоговой диагностики

Показатель	**Входная диагностика**	**Итоговая диагностика**	**Прирост**	**Статистическая значимость (p)**
Средний балл за тест (макс. 5)	3,3 ± 0,4	4,5 ± 0,3	+1,2	$p < 0,01$
Средний балл за анализ композиции / проектную работу (макс. 5)	2,9 ± 0,5	4,7 ± 0,3	+1,8	$p < 0,001$
Доля студентов, обоснованно связавших шрифт с содержанием	– (входной анализ не требовал обоснования)	100% (8 чел.)	–	–
Доля студентов, применивших модульную сетку осознанно	– (тема не изучалась)	87,5% (7 чел.)	–	–
Доля выполнивших дополнительное творческое задание	62,5% (5 чел.)	100% (8 чел.)	+37,5%	–

Полученные данные свидетельствуют о статистически значимом росте теоретических знаний ($p<0,01$) и практических умений ($p<0,001$). Все студенты освоили умение аргументированно связывать шрифт с содержанием, 87,5% – осознанно применять модульную сетку. Творческая активность повысилась с 62,5% до 100%. Анкетирование показало, что 100% студентов отметили пользу видеоинструкций и чек-листов, 87,5% – эффективность интерактивных тренажеров.

Проведенная опытно-экспериментальная работа на одной группе из 8 студентов позволила определить, что использование дидактических мультимедийных материалов положительно влияет на успешность усвоения учебной информации студентами специальности 54.01.20 Графический дизайнер. Это выражается в:

– статистически значимом повышении уровня теоретических знаний (прирост среднего балла за тест с 3,3 до 4,5; $p < 0,01$);

– значительном улучшении практических умений (рост среднего балла за проект с 2,9 до 4,7; $p < 0,001$);

– формировании у всех студентов способности обоснованно связывать шрифт с содержанием и у подавляющего большинства (87,5%) – осознанно применять модульную сетку;

– повышении творческой активности (доля студентов, выполняющих дополнительные задания, выросла с 62,5% до 100%).

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Разработанная методика проектирования мультимедийных дидактических материалов на основе таксономии Б. Блума обеспечивает функциональность визуализации, где каждое мультимедийное решение направлено на достижение конкретного уровня усвоения знаний (от запоминания до созидания).

2. Сформулированные принципы (педагогическая целесообразность, учет контингента, эргономичность, доступность, интерактивность) и критерии отбора инструментов визуализации позволяют обоснованно выбирать программные средства для каждого этапа обучения.

3. Разработанный трехмодульный комплекс мультимедийных дидактических материалов по курсу «Проектная графика» включает интерактивные плакаты, видеоинструкции, тренажеры, банк проектных заданий и чек-листы самооценки, что обеспечивает целостность образовательного процесса.

4. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили успех комплекса: зафиксирован статистически значимый рост теоретических знаний (с 3,3 до 4,5) и практических умений (с 2,9 до 4,7), а также повышение творческой активности студентов.

Таким образом, предложенная методика и разработанный на ее основе комплекс мультимедийных дидактических материалов могут быть рекомендованы к внедрению в образовательный процесс учреждений СПО по специальностям графического дизайна. Перспективой дальнейших исследований является адаптация методики для других дисциплин.

Библиографический список

1. Аствацатуров, Г. О. Эффективный урок в мультимедийной образовательной среде : практическое пособие / Г. О. Аствацатуров, Л. В. Кочегорова. – Москва : Сентябрь, 2012. – 176 с.

2. Демиденко, А. Таксономия Блума : Как овладеть знанием на новом уровне / А. Демиденко. – Москва : Автор, 2025. – 80 с.

3. Зарипова, С. Н. Использование мультимедиа в образовательном процессе вуза / С. Н. Зарипова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=10312 (дата обращения: 20.02.2026).

4. Калиниченко, А. В. Интерактивные электронные дидактические средства с когнитивной визуализацией / А. В. Калиниченко // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. – 2017. – Т.17. – № 2. – С. 359–364.

5. Кошева, Д. П. Информационные технологии визуализации учебной информации / Д. П. Кошева, Н. В. Дербак // Педагогическое образование на Алтае. – 2016. – № 1. – С. 50–56.

6. Лещенко, Т. С. Визуальные средства и их роль в обучении / Т. С. Лещенко, Д. П. Кошева // Актуальные проблемы математического образования в школе и вузе : материалы XIII Международной научно-практической конференции. – Барнаул : АлтГПУ, 2025. – С. 195–205.

7. Лещенко, Т. С. Влияние визуальных средств обучения на восприятие учебного материала обучающимися / Т. С. Лещенко // Молодежь – Барнаулу : материалы XXVI

городской научно-практической конференции молодых ученых. – Барнаул : ООО «АлКом», 2025. – С. 896–897.

8. Никитина, С. В. Мультимедийные технологии в образовании / С. В. Никитина // Европейский педагогический форум : материалы конференции. – Петрозаводск : Новая наука, 2020. – С. 187–191.

9. Трухан, И. А. Визуализация учебной информации в обучении математики, ее значение и роль / И. А. Трухан, Д. А. Трухан // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 113–115.

10. Mayer, R. E. Multimedia Learning / R. E. Mayer. – Cambridge : Cambridge University Press, 2009. – 320 p.

11. Sweller, J. Cognitive load theory / J. Sweller. – New York : Springer, 2011. – 274 p.

Марьина О.В., доктор филол. наук, профессор кафедры общего и русского языкознания и методики преподавания русского языка как иностранного
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ МИГРАНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ СИБИРСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА[3]

Аннотация. *В статье рассматривается работа, проводимая с учителями, занимающимися с детьми мигрантов. Основное направление деятельности, осуществляемое представителями педагогических университетов в Сибирском федеральном округе, – это разработка и проведение курсов повышения квалификации для учителей-предметников с целью формирования, закрепления их профессиональных компетенций для работы с данной категорий обучающихся. С целью оказания методической поддержки учителям преподаватели педагогических университетов разрабатывают учебные, учебно-методические пособия, в которых описывают специфику работы с детьми мигрантов. В статье отмечается, что организуемая педагогическими университетами деятельность по обучению детей мигрантов нельзя назвать планомерной и последовательной, однако в связи с утвержденной президентом концепцией миграционной политики на 2026–2030 гг. работа должна иметь масштабный характер с включением в обсуждение, разработку, реализацию специалистов смежных дисциплин.*

Ключевые слова: дети мигрантов, подготовка учителей, Сибирский федеральный округ, педагогические университеты, профессиональные компетенции.

TRAINING SPECIALISTS TO WORK WITH CHILDREN OF MIGRANT PEOPLE IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES OF THE SIBERIAN FEDERAL DISTRICT

Abstract. *This article examines the work being carried out with teachers working with migrant children. The primary focus of pedagogical universities in the Siberian Federal District is the development and delivery of professional development courses for subject teachers to develop and reinforce their professional competencies for working with this category of students. To provide methodological support to teachers, instructors at pedagogical universities are developing teaching aids and methodological materials that describe the specifics of working with migrant children. The article notes that the work organized by pedagogical universities to teach migrant children cannot be described as systematic or consistent. However, in accordance with the concept of migration policy for 2026–2030 approved by the president, this work should*

[3] Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания №073-00093-26-02 от 17.02.2026 г.

be large-scale, involving specialists from related disciplines in the discussion, development, and implementation.
Keywords: children of migrants, teacher training, Siberian Federal District, pedagogical universities, professional competencies.

Миграция населения в настоящее время оценивается как мировая проблема, так и проблема отдельных государств, решение которой становится обязательной в связи с тем, что она рассматривается не как временная, а как постоянная. «Именно поэтому миграционные процессы должны быть <…> в поле зрения государственной власти и управления на любом его уровне – федеральном, региональном, муниципальном. Проблема значительно осложняется еще и тем, что касается не только взрослых, но и детей, о которых по определению органы власти и управления должны заботиться в первую очередь» [4, с. 896].

Дети мигрантов – это дети родителей, переехавших на постоянное место жительства в другое государство по разным причинам [3, с. 8]. И какой бы причина ни была, прибывшим в другую страну необходимо адаптироваться к ее образу жизни, строю, культуре, но, главное, необходимо знать / выучить / понять язык того государства, в которое человек переехал (пусть даже временно). Знание русского языка является важнейшим условием успешности обучения детей-мигрантов. Слабое же знание или вообще незнание языка приводит к невозможности обучения и дальнейшей социальной реализации на территории Российской Федерации. Таким образом, главнейшей задачей родителей мигрантов является обеспечение условия для усвоения русского языка, а главнейшей задачей педагогического сообщества государства, принявшего мигрантов и их детей, становится включение последних в процесс обучение, оказание им всесторонней помощи.

Учителям, работающим с детьми мигрантов, необходим уровень профессиональной компетентности, который бы позволил учитывать особенности работы с такими детьми, осуществлять их поддержку и защиту. При этом исследователи, занимающиеся вопросами подготовки специалистов для работы с детьми мигрантов, отмечают ряд проблем и противоречий, требующих обсуждения и разрешения. К существующим проблемам относится, с одной стороны, низкая успеваемость детей-мигрантов, их замкнутость, обособленность, обусловленная пребыванием в чужой для них культуре, с другой стороны, отсутствие профессиональных знаний и опыта работы с такими детьми у учителей [2]. Кроме того, выделяется ряд противоречий, которые необходимо устранить. Первое противоречие обусловлено явлением массовой миграции и неготовностью системы образования обеспечить их качественное обучение и воспитание на базе принципов поликультурности в связи с отсутствием правовых, методических документов, позволяющих вести развернутую работу с детьми мигрантов. Второе противоречие вызвано необходимостью подготовки специалистов для работы с детьми мигрантов и отсутствием положений, рекомендаций на уровне государства, касающихся такой работы. Третье противоречие связано с наличием социально-педагогической проблемы – обучением детей мигрантов – и её неосвещенностью, неактуализированностью в различных средствах информации, направленных профессиональной и общественной аудитории [3, с. 28–29].

Актуальность обращения к проблеме подтвердил мониторинг сайтов педагогических университетов Сибирского федерального округа, на которых представлена (не представлена / представлена частично) информация о проводимой работе с детьми мигрантов и о подготовке квалифицированных кадров, готовых к работе с ними. На важность обсуждения проблемы указывает и тот факт, что имеются как общие вопросы, касающиеся всех или большинства регионов, в которых организуется работа по подготовке педагогов, обучающих детей мигрантов, так и частные вопросы (например, миграционный потом из какой-то одной страны, в один из регионов), относящиеся к отдельным регионам. В настоящей работе мы останавливаемся на рассмотрении проблемы, определяющей цель исследования, – выявить, по каким направлениям осуществляется подготовка учителей для работы с детьми мигрантов

в педагогических университетах Сибирского федерального округа. Для достижения поставленной цели были изучены официальные сайты педагогических университетов для получения информации, касающейся подготовки кадров для работы с детьми мигрантов. Проведенное исследование позволило прийти к следующим выводам.

Работа, связанная с подготовкой специалистов для работы с детьми мигрантов в педагогических университетах Сибирского федерального округа, организуется по нескольким направлениям.

Первое направление – подготовка учителей, в классах которых есть дети мигрантов.

Как работать со смешанными классами, включающими носителей языка, способных излагать мысли на родном языке, поддерживающих разговор на нем на любые темы, и тех, для кого русский оказывается неродным языком или иностранным языком? Как объяснять и закреплять материал? Эти и другие вопросы обсуждает научное и педагогическое сообщество в Новосибирском государственном педагогическом университете, Алтайском государственном педагогическом университете, Красноярском государственном педагогическом университете. Специалистами данных образовательных организаций высшего образования проводится работа с учителями-практиками, столкнувшимися с проблемами обучения детей мигрантов.

Так, в Алтайском государственном педагогическом университете на протяжении 2024 г., 2025 г. были разработаны и организованы курсы повышения квалификации для учителей начального образования и русского языка, в классах которых есть дети мигрантов, «Обучение русскому языку учащихся с особыми образовательными потребностями». В 2026 году Алтайскому государственному педагогическому университету было поддержано государственное задание «Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности учителей-предметников в работе с обучающимися с миграционной историей, не владеющими или слабо владеющими русским языком в российском образовательном пространстве» (Государственное задание №073-00093-26-02 от 17.02.2026 г). Одним из значимых мероприятий станут курсы повышения квалификации для учителей-предметников, обучающих детей мигрантов, и разработка методических рекомендаций.

Новосибирский государственный педагогический университет при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации развернул работу по актуализации обучения детей мигрантов. Был организован ряд встреч для педагогов и руководителей школ с целью адаптации детей мигрантов. Отметим, что на протяжении 2025 года Новосибирский государственный педагогический университет участвовал в реализации государственного задания «Подготовка будущих педагогов к работе с детьми с миграционной историей» (Государственное задание №073-03-2025-062/1 от 19.03.2025 г.). В ходе выполнения задания исполнителями были

– подготовлены доклады, посвященные комплексу мер по адаптации и интеграции несовершеннолетних иностранных граждан в Новосибирской области для коллегии Министерства образования Новосибирской области;

– организованы курсы повышения квалификации для преподавателей по теме «Методика подготовки педагогов к работе с детьми с миграционной историей в дисциплинах и практиках Ядра педагогического образования»;

– проведен конкурс методических разработок по работе с детьми с миграционной историей студентов НГПУ;

– организована Международная научно-практическая конференция «Национальная система образования: актуальные проблемы теории и практики профессионального взаимодействия»;

– разработаны курсы повышения квалификации для преподавателей Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева.

Кроме того, Новосибирский государственный педагогический университет является единственным в Сибирском федеральном округе высшим учебным заведением, на базе которого открыт Центр для педагогов, работающих с детьми мигрантов.

Второе направление – методическая поддержка преподавателей, учителей, занимающихся с детьми мигрантов.

Речь идет о выпуске монографий, учебных и учебно-методических пособий, позволяющих всем заинтересованным сторонам познакомиться с проблемой обучения детей мигрантов. Специалистами Новосибирского государственного университета создана монография «Дети мигрантов в начальной школе. Опыт подготовки бакалавров педагогики к работе с детьми мигрантов (на примере Новосибирской области)», учебное пособие «Методика работы педагога с детьми с миграционной историей» и первый библиографический указатель «Подготовка педагогов к работе с детьми с миграционной историей». Омским государственным педагогическим университетом выпущены «Краткие рекомендации по недопущению возникновения межнациональных и межрелигиозных конфликтов в образовательной среде». Сибирский федеральный университет (г. Красноярск) инициировал выпуск учебного пособия «Теоретические основы работы с детьми мигрантами». Все источники находятся в открытом доступе и позволяют учителям, представителям органов власти, всем заинтересованным лицам познакомиться с ними.

Кроме того, специалистами МАУ ДПО «Новосибирский институт современного образования» была разработана модель подготовки педагогов к работе с детьми мигрантов и предложена педагогическому сообществу её методическая реализация [1]. Модель включает четыре этапа-шага. Во время первого этапа «Проектная деятельность» проводится диагностика уровня владения русским языком обучающихся, подбираются материалы, формируется база учебных материалов, необходимых для работы с такой категорией обучающихся, в том числе различных онлайн ресурсов. На втором этапе «Повышение квалификации» осуществляется обучение педагогов по одной из программ «Теория и методика преподавания РКИ: традиции и инновации» или «Преподавание РКИ: методические аспекты». На третьем этапе «Методическое сопровождение сотрудников МАУ ДПО «НИСО» осуществляется сетевое взаимодействие с целью формирования / поддержания профессиональной компетенции учителей, участие их в различных вебинарах. Четвертый этап «Методическое сопровождение управленческих кадров и педагогических работников ОО» посвящен практико-ориентированным семинарам, наполнению методической копилки учителей-практиков.

Итак, мы рассмотрели два основных направления деятельности (подготовка учителей, в классах которых есть дети мигранты; методическая поддержка преподавателей, учителей, занимающихся с детьми мигрантов) педагогических университетов Сибирского федерального округа, направленных на подготовку специалистов для работы с детьми мигрантов. Представленная педагогическими университетами работа оказывается преимущественно не планомерной, не непрерывной, основанной на преемственности, а представляет собой блок мероприятий, проведение которых предопределено государственным заданием, является целью исследования группы специалистов и др.

Можем наблюдать, что даже в отдельном округе, имеющем более или менее общие основания (местоположение, приток миграционного населения, наличие педагогического университета и др.), работа осуществляется по-разному, обособленно, без обсуждения имеющихся общих проблем и представляется перспективной, требующей изучения и обсуждения представителями заинтересованных сторон.

Библиографический список

1. Глухоедова, Н. Н., Юшкова, Н. А. Модель подготовки педагогов к работе с детьми мигрантов: методический аспект / Н. Н. Глухоедова, Н. А. Юшкова // Управление развитием образования. – 2024. – № 31(3). – URL: https://uronsk.ru/articles2/430/8/model-podgotovki-pedagogov-k-rabote-s-detmi-migrantov-metodicheskiy-aspekt (дата обращения: 11.05.2026).

2. Ильина, Т. Б. Подготовка педагогов к работе с детьми-мигрантами в дополнительном профессиональном образовании / Т. Б. Ильина // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 12. – С. 158–162.

3. Работа с детьми мигрантов в образовательных организациях: учебно-методическое пособие / Н. Н. Касенова, О. В. Мусатова, Г. К. Джурабаева [и др] ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Новосибирский гос. пед. ун-т, Новосиб. регион. общ. орг. «Узбекско-русский национально-культурный центр». – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2020. – 198 с.

4. Шуклина, Е. А. К проблеме исследования обучения детей мигрантов / Е. А. Шуклина // XV Международная конференция памяти профессора Л. Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования», 20–23 марта 2012 г., Екатеринбург. – Екатеринбург : УрФУ, 2012. – С. 896–902.

Оленникова Е.А., студентка 2 курса магистратуры Института информационных технологий и физико-математического образования,
Кошева Д.П., канд. пед. наук, доцент кафедры информатики, технологии и цифрового образования, кандидат педагогических наук
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. *В статье рассматривается проблема формирования познавательного интереса старшеклассников при изучении стереометрии во внеурочной деятельности с применением технологии дополненной реальности (AR). Обосновывается актуальность поиска новых педагогических средств для повышения наглядности обучения и вовлечённости учащихся: традиционные методы не всегда позволяют эффективно развивать пространственное мышление, необходимое для освоения сложных геометрических концепций. Представлена разработанная и апробированная методика, объединяющая внеурочную работу и AR-технологии, — в её рамках создан факультативный 18-часовой курс «Стереометрия в дополненной реальности» с набором специализированных сценариев для ключевых разделов дисциплины. Исследование подтверждает эффективность интеграции AR во внеурочную деятельность: технология не только повышает мотивацию, но и меняет логику учебного поведения. Разработанная методика может быть внедрена в общеобразовательных школах для улучшения освоения стереометрии и развития познавательного интереса школьников.*

Ключевые слова: познавательный интерес, внеурочная деятельность, стереометрия, пространственное мышление, технология дополненной реальности (AR), AR-сценарии.

E.A. Olennikova,
D.P. Kosheva

METHODOLOGY FOR DEVELOPING COGNITIVE INTEREST OF STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Abstract. *This article examines the problem of fostering high school students' cognitive interest in studying solid geometry in extracurricular activities using augmented reality (AR) technology. It also explores the importance of finding new pedagogical tools to enhance the visualization of learning and student engagement, as traditional methods do not always effectively develop the spatial thinking necessary for mastering complex geometric concepts. A developed and tested methodology combining extracurricular activities and AR technology is presented. Within its framework, an optional 18-hour course, "Stereometry in Augmented Reality," was created, featuring a set of specialized scenarios for key sections of the discipline (polyhedron sections,*

angles and distances in space, solids of revolution, etc.). The experiment, involving 50 10th-grade students (experimental and control groups), was conducted at Secondary School No. 55 in Barnaul and included three stages: ascertaining, formative, and control. The study confirms the effectiveness of integrating AR into extracurricular activities: the technology not only increases motivation but also changes the logic of learning behavior.
Keywords: cognitive interest, extracurricular activities, stereometry, spatial thinking, augmented reality (AR) technology, AR scenarios.

Данная статья посвящена исследованию формирования познавательного интереса школьников во внеурочной деятельности с помощью технологии дополненной реальности. Обращение к этой теме обусловлено тем, что в современных условиях система общего образования ориентирована не только на усвоение обучающимися предметных знаний, но и на развитие устойчивой внутренней мотивации к познанию, самостоятельности мышления, исследовательской активности и способности осмысленно применять полученную информацию в различных учебных и жизненных ситуациях. Именно интерес выступает важнейшим внутренним механизмом, обеспечивающим вовлеченность школьника в учебно-познавательную деятельность и создающим основу для его дальнейшего интеллектуального развития.

Особую актуальность данная проблема приобретает в старших классах, где учебный материал становится более сложным, абстрактным и теоретическим. Вышеизложенное в полной мере относится к стереометрии, освоение которой требует развитого пространственного мышления, способности к мысленному моделированию, умению удерживать в памяти сложные геометрические образы и понимать взаимное расположение объектов в пространстве. Традиционные способы подачи материала не всегда обеспечивают необходимую степень наглядности и вовлеченности учащихся, из-за чего у некоторых школьников снижается интерес к изучению предмета. В таких условиях возрастает значимость поиска средств, позволяющих усилить визуализацию содержания.

Одним из перспективных направлений решения указанной проблемы является использование цифровых технологий, в частности технологии дополненной реальности. Педагогический потенциал дополненной реальности связан с возможностью моделирования сложных объектов, процессов и явлений, которые трудно представить с помощью традиционных средств обучения, что делает ее особенно востребованной при изучении стереометрии и организации внеурочной деятельности, где у педагога больше возможностей для выбора форм, методов и средств работы с учащимися.

Таким образом, актуальность определяется необходимостью поиска эффективных педагогических средств формирования познавательного интереса школьников во внеурочной деятельности, а также растущей потребностью в научно обоснованной интеграции цифровых технологий в образовательный процесс.

Практическая значимость работы состоит в том, что разработанная методика, включающая содержание курса «Стереометрия в дополненной реальности» и AR-сценарии, может быть использована в общеобразовательной школе для повышения наглядности обучения, усиления вовлеченности учащихся и формирования их познавательного интереса при изучении пространственных геометрических объектов и отношений между ними.

Научная новизна заключается в обосновании и практической реализации педагогической методики, соединяющей внеурочную деятельность и AR-технологии для развития познавательного интереса в изучении стереометрии. Разработанный и апробированный факультативный курс с AR-сценариями позволил зафиксировать достоверный рост познавательного интереса и трансформацию учебной активности школьников в условиях мобильного использования дополненной реальности относительно традиционных форм обучения.

Несмотря на устойчивый рост интереса к цифровым технологиям, применение дополненной реальности в школе пока носит преимущественно локальный характер: чаще

всего речь идет не о целостных программах, а об отдельных уроках, демонстрационных модулях или фрагментах проектной работы.

Анализ публикаций [1, 2, 3, 4, 5] показывает, что наиболее продуктивно дополненная реальность проявляет себя в тех предметных областях, где обучающемуся необходимо соотнести плоскостное изображение с трехмерной структурой объекта, проследить изменение формы при изменении ракурса, либо проверить собственную гипотезу через серию практических действий.

Положительный эффект AR устойчиво фиксируется в ситуациях, где обучающийся не ограничивается ролью наблюдателя, а получает возможность управлять моделью. Многие авторы подчеркивают, что наибольшую результативность демонстрируют не демонстрационные, а проблемно ориентированные сценарии. Отметим также, что для массовой школы наиболее реалистичным оказывается мобильный формат AR, не требующий сложного оборудования и допускающий использование привычных для обучающихся устройств.

Разработка методики формирования познавательного интереса в рамках настоящего исследования опиралась на несколько взаимосвязанных положений. Во-первых, устойчивый интерес старшеклассников возникает там, где обучающийся переживает ситуацию интеллектуального продвижения, видит смысл собственной деятельности и может соотнести результат с приложенным усилием. Во-вторых, внеурочный курс позволяет выстроить более гибкую траекторию освоения сложного материала, чем урок. В-третьих, стереометрия обладает высоким потенциалом для AR-визуализации именно потому, что ключевые затруднения обучающихся связаны с дефицитом пространственного представления.

С учетом указанных оснований методика строилась как целостная педагогическая система, соединяющая содержательный, технологический и диагностический блоки. Разработанная программа факультативного курса «Стереометрия в дополненной реальности» рассчитана на 18 часов и реализуется в течение учебного полугодия. Тематическое наполнение курса представлено в таблице 1.

Таблица 1.
Тематический план факультативного курса «Стереометрия в дополненной реальности»

Тема занятия	Часы	Краткое содержание	Форма работы	AR-элемент
1	2	3	4	5
Введение в курс «Стереометрия в дополненной реальности»	2	Постановка задач курса, знакомство с интерфейсом, правила работы с маркерами и 3D-моделями	Установочное занятие, работа в парах	Просмотр и вращение базовых геометрических тел
Параллельность и перпендикулярность в пространстве	2	Анализ взаимного расположения прямых и плоскостей, поиск инвариантов	Проблемный практикум	Динамическая модель «Прямая - плоскость - плоскость»
Призма и пирамида как пространственные модели	2	Исследование элементов, ребер, граней и высот	Мини-исследование	AR-модели призмы и пирамиды с выделением элементов
Сечения многогранников	2	Построение и проверка сечений через заданные точки	Практикум с обсуждением	Модель плоскости, проходящей через многогранник
Углы в пространстве	2	Угол между прямыми, прямой и плоскостью, двумя плоскостями	Групповая работа	Интерактивная модель измерения угла

Расстояния в пространстве	2	Поиск кратчайших расстояний и обоснование построений	Решение задач	AR-сцены с поэтапным появлением вспомогательных элементов
Цилиндр, конус, шар	2	Сопоставление тел вращения, их сечений и прикладных аналогов	Исследовательская мастерская	Вращаемые модели тел и их сечений
Геометрия городской среды	2	Поиск стереометрических образов в архитектуре и технике	Проектная работа	AR-наложение моделей на фотообъекты окружающей среды
Итоговый мини-проект и рефлексия	2	Защита мини-проектов, обсуждение трудностей и результатов	Презентация, самооценка	Собственные AR-сцены обучающихся или их фрагменты

Практическая реализация разработанной методики потребовала создания серии AR-сценариев, позволяющих перенести ключевые темы курса из плоскости статического изображения в пространство интерактивного действия. В качестве технической среды была выбрана платформа Unity.

Содержательно AR-сценарии были сгруппированы вокруг наиболее трудных разделов курса:

1) каркас многогранника (элементы призмы и пирамиды);
2) плоскость сечения (сечения многогранников);
3) угол в пространстве (угол между прямыми и плоскостями);
4) кратчайшие расстояния (расстояние от точки до плоскости, между скрещивающимися прямыми);
5) геометрия вокруг нас (прикладная интерпретация геометрии).

Опытно-экспериментальная апробация разработанной методики проводилась на базе МБОУ «СОШ № 55» г. Барнаула. В исследовании приняли участие 50 обучающихся 10-х классов физико-математического профиля: 10 «А» класс (25 человек) составил экспериментальную группу, 10 «Б» класс (25 человек) – контрольную.

Эксперимент строился в три этапа. На констатирующем этапе фиксировался исходный уровень познавательного интереса к изучению стереометрии и внеурочной математической деятельности. На формирующем этапе в экспериментальной группе реализовывался курс «Стереометрия в дополненной реальности», тогда как в контрольной группе внеурочная работа осуществлялась в более традиционном формате: с использованием чертежей, раздаточного материала, обсуждения и решения задач без AR-поддержки. На контрольном этапе проводилась повторная диагностика по тем же методикам.

Для повышения надежности оценки использовался комплекс взаимодополняющих методов: анкета, отражающая отношение к внеурочному курсу; карта самооценки; экспериментальные задания по стереометрии (10 заданий по стереометрии); педагогическое наблюдение.

Для интерпретации результатов были установлены уровневые границы. При этом для двух 30-балльных методик использовалась шкала, близкая к предложенной Е. В. Ненаховой [6], а для анкеты из шести вопросов и интегрального показателя границы были адаптированы с учетом максимального балла.

Как показывают результаты, обе группы на начало эксперимента характеризовались сходной структурой результатов. В экспериментальной и контрольной группах по 24,0 % обучающихся продемонстрировали уровень ниже среднего, 68,0 % – средний уровень и 8,0 % – уровень выше среднего. В экспериментальной группе средний интегральный показатель составил 43,12 балла из 78, в контрольной – 42,44 балла.

На формирующем этапе работа в экспериментальной группе строилась на основе разработанного курса. В контрольной группе изучались сходные по содержанию вопросы, однако без использования дополненной реальности.

Результаты этапа показывают, что в экспериментальной группе выраженно изменилась сама логика учебного поведения. Обучающиеся чаще задавали уточняющие вопросы, охотнее выбирали более сложные задания и значительно чаще использовали модель как инструмент проверки предположения. Особенно показателен рост доли школьников, доводивших решение до конца при возникновении трудностей: с 32 до 76 %. В контрольной группе также наблюдались отдельные позитивные изменения, однако они носили существенно более сдержанный характер.

На контрольном этапе повторная диагностика позволила количественно оценить произошедшие изменения. В экспериментальной группе наибольший прирост зафиксирован по интегральному показателю: среднее значение увеличилось на 17,80 балла, то есть с 43,12 до 60,92. Существенные изменения наблюдаются и по отдельным методикам: средний балл по анкете вырос на 4,56, по карте самооценки – на 7,36, по экспериментальным заданиям – на 5,88. В контрольной группе прирост оказался значительно менее выраженным: интегральный показатель увеличился лишь на 2,08 балла.

В экспериментальной группе на контрольном этапе отсутствуют обучающиеся с уровнем ниже среднего, а доля школьников с уровнем выше среднего достигает 64,0 %. Для сравнения, на констатирующем этапе этот показатель составлял лишь 8,0 %. В контрольной группе распределение изменилось незначительно: доля уровня ниже среднего сократилась с 24,0 до 20,0 %, тогда как доля уровня выше среднего осталась на прежнем уровне - 8,0 %. Иначе говоря, традиционный формат внеурочной работы обеспечил лишь слабое улучшение, не изменив качественно структуру познавательного интереса.

Отдельного внимания заслуживает характер изменений в экспериментальной группе. Рост показателей наблюдался не только по эмоционально-мотивационным признакам, но и по содержательно-деятельностным и регулятивным параметрам. Это позволяет заключить, что речь идет не о кратковременном эффекте увлечения технологией, а о более глубоком педагогическом результате.

Результаты опытно-экспериментальной апробации подтвердили эффективность разработанной методики: в экспериментальной группе интегральный показатель познавательного интереса вырос с 43,12 до 60,92 балла, доля обучающихся с уровнем выше среднего увеличилась с 8,0 до 64,0 %, а уровень ниже среднего был полностью преодолен. В контрольной группе столь выраженной динамики не зафиксировано.

Библиографический список

1. Зенкина, Ю. Е. Технология дополненной реальности и возможности ее использования при обучении информатике младших школьников / Ю. Е. Зенкина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2024. – Т. 21, № 4. – С. 465–475. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-dopolnennoy-realnosti-i-vozmozhnosti-ee-ispolzovaniya-pri-obuchenii-informatike-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 15.03.2026).

2. Половинка, Е. В. Использование виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальностей в современном школьном образовании / Е. В. Половинка, Н. Ю. Ботвинева, А. Б. Чебоксаров // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79–2. – С. 324–327.

3. Сергеева, Я. В. Применение технологии дополненной реальности при обучении детей по дополнительным общеобразовательным программам в условиях новой нормальности / Я. В. Сергеева, У. И. Сидорова, Е. В. Егорова // Менеджмент XXI века: экономика, общество и образование в условиях новой нормальности : Сборник научных статей по материалам XX Международной научно-практической онлайн конференции, Санкт-Петербург, 24–25 ноября 2021 года. – Санкт-Петербург : Российский государственный

педагогический университет им. А. И. Герцена, 2022. – С. 301–308. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49285240 (дата обращения: 15.03.2026).
4. Филатова, О. Н. Применение технологии дополненной реальности в образовании / О. Н. Филатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78–4. – С. 245–247. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-tehnologii-dopolnennoy-realnosti-v-obrazovanii (дата обращения: 15.03.2026).
5. Zekeik, X. Дополненная и виртуальная реальность в образовании: систематический обзор преимуществ, проблем и возможностей применения / X. Zekeik, М. Чахби, М. Л. Сефиан, И. Баккали // European Journal of Mathematics and Science Education. – 2025. – Т. 6, № 3. – С. 235–256.
6. Ненахова, Е. В. Диагностика познавательного интереса у обучающихся старших классов средней общеобразовательной школы / Е. В. Ненахова // Наука и школа. – 2014. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-poznavatelnogo-interesa-u-obuchayuschihsya-starshih-klassov-sredney-obscheobrazovatelnoy-shkoly (дата обращения: 31.03.2026).

Панова Т.В., студентка 4 курса Лингвистического института,
Парпура О.А., канд. пед. наук, доцент кафедры лингводидактики и второго иностранного языка
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКИХ, АНГЛИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СКАЗОК В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Аннотация. *Статья посвящена проблеме обучения в трёхлингвальных классах, где родным является русский язык, первым иностранным – английский, вторым – китайский. Рассматриваются психологические особенности формирования трилингвизма у школьников, методические принципы работы в условиях трёхъязычия и возможности использования сказок разных народов для создания «диалога культур». Представлена модель интеграции материала сказок, подчеркивается, что сравнительное изучение русских, английских и китайских сказок способствует развитию толерантности, языковой догадки и вторичной языковой личности на уроках иностранного языка.*
Ключевые слова: трилингвизм, трёхлингвальные классы, русский как родной язык, английский как первый иностранный язык, китайский как второй иностранный язык, диалог культур, методический потенциал сказок, межкультурная коммуникация, языковая интерференция, вторичная языковая личность.

T.V. Panova,
O.A. Parpura

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF RUSSIAN, ENGLISH AND CHINESE FAIRY TALES IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOL

Abstract. *The article addresses the issue of teaching in trilingual classes where Russian is the native language, English is the first foreign language, and Chinese is the second. It examines the psychological characteristics of developing trilingualism in schoolchildren, methodological principles of working in a trilingual environment, and the potential of using fairy tales from different nations to create a "dialogue of cultures." A model for integrating fairy tale material is presented, the article emphasizes that a comparative study of Russian, English, and Chinese fairy*

tales fosters tolerance, language guessing skills, and the formation of a secondary linguistic personality in foreign language lessons.
Keywords: trilingualism, trilingual classes, Russian as a native language, English as a first foreign language, Chinese as a second foreign language, dialogue of cultures, methodological potential of fairy tales, intercultural communication, language interference, secondary linguistic personality.

Современная образовательная система в Российской Федерации характеризуется усилением поликультурной составляющей и расширением изучаемых языков в школах. Наряду с традиционным изучением английского языка как первого иностранного, всё более востребованным становится китайский язык как второй иностранный. Это обусловлено как геополитическими факторами, так и экономическим сотрудничеством России со странами Азии. В ряде школ, лицеев и гимназий формируются трёхлингвальные классы, где родной язык учащихся – русский, первый иностранный – английский, а второй – китайский.

Актуальность данного исследования определяется наличием противоречия между практической востребованностью трилингвального образования и недостаточной разработанностью его психолого-методического обеспечения. Как показывают исследования Барышникова Н. В. [1], Вартанова А. В., Багиян А. Ю. [2], Хотинец В. Ю., Шишовой Е. О, Новгородовой Ю.О., Кожевниковой О.В., Медведевой Д.С. [3], Лещенко, Ю. Е. [4], Daleon April L., Sena Raquel R. [5], трилингвизм в школьном возрасте имеет качественные отличия от билингвизма: возрастает риск межъязыковой интерференции не на двух, а на трёх уровнях, меняются стратегии переключения языков в речи, появляется феномен «доминантного языка-посредника».

Проблема исследования заключается в описании психологических особенностей усвоения трёх языков учащимися младшего и среднего школьного возраста и создании методических решений, включающих опору на культурный компонент – сказки, позволяющих минимизировать интерференцию и сформировать устойчивую вторичную языковую личность.

Новизна работы состоит в комплексном подходе к трилингвальному обучению, объединяющем психологию усвоения нескольких языков, методику преподавания английского и китайского как иностранных и культурологический принцип «диалога культур».

Цель статьи – обосновать и представить модель интеграции сказок в учебный процесс трёхлингвального класса русский–английский–китайский.

Под трилингвизмом в данной работе понимается «сосуществование трех языков в речемыслительной сфере индивида, который использует эти языки в различных коммуникативных ситуациях в зависимости от цели общения, места реализации акта коммуникации и т.д» [6; 52], таким образом, способность индивида в равной или дифференцированной степени использовать три языковые системы в различных коммуникативных ситуациях. Вторичная языковая личность – это способность человека к межкультурной коммуникации, включающая владение не только языковыми кодами, но и культурными концептами носителей языка.

Обучение в трёхлингвальном классе создаёт специфическую психолингвистическую ситуацию. У ребёнка, уже владеющего русским языком как родным и начинающего изучать английский, при добавлении китайского языка возникает ряд трудностей.

Во-первых, это феномен «конкуренции языков». Исследования Н. В. Барышникова показывают, что при трилингвизме третий язык (китайский) усваивается не через родной, а через первый иностранный (английский), что может приводить к переносу грамматических и лексических структур английского на китайский. Например, при построении отрицательного предложения в китайском языке (используется частица 不 bù перед глаголом) учащиеся под влиянием английского «do not» могут ошибочно вставлять вспомогательный глагол на месте отрицания: «我 做 不 喜欢» вместо правильного «我 不

喜欢做» (wǒ bù xǐhuan zùo, «я не люблю делать»). Также возникает ряд определенных трудностей при изучении грамматической категории множественного числа. Так, если в русском и английском она выражается с помощью окончаний, в китайском множественное число часто не маркируется (иероглиф 们 men используется только для обозначения группы людей, но не для предметов и животных, поэтому учащиеся с трудом перестраиваются на иной способ мышления, где категория числа является контекстуальной. Например, фраза «три яблока» и «яблоки» в китайском языке будет звучать как «三个苹果» (три штуки яблоко), где иероглиф 个 выступает счётным словом).

Во-вторых, китайский язык как иероглифический и тональный, создаёт дополнительные когнитивные нагрузки. У учащихся, привыкших к латинице и кириллице, переключение на иероглифическое письмо требует развития новой нейронной связи – зрительно-моторной памяти для запоминания иероглифа. Показательным примером является обучение написанию даже простейших иероглифов, например, «мама» (妈妈 – māma). В английской и русской графике слово состоит из букв, которые можно выстроить в линейную последовательность. В китайском языке иероглиф «ма» (妈) состоит из двух частей: слева – ключ «женщина» (女), справа – фонетик «лошадь» (马). Ученик должен одновременно запомнить порядок и направление каждой черты, их количество и местоположение в иероглифическом квадрате, что задействует зрительно-пространственную память. Китайские преподаватели часто используют мнемотехнику «ключ + фонетик», однако для русско-английских билингвов требуется дополнительное время на формирование этих новых нейронных связей. Это может вызывать временное торможение навыков в английском и даже русском, что не является регрессом, а естественным процессом когнитивной перестройки посредством когнитивной нагрузки.

В-третьих, эмоциональный фактор. Учащиеся трёхлингвальных классов часто испытывают тревожность при переходе с одного языка на другой, особенно если учитель требует быстрого переключения. Поэтому психологически комфортной средой становится использование языка-моста – чаще всего английского как нейтрального для всех участников процесса. Яркий пример: при изучении темы «Цвета» на китайском языке учитель вводит лексику и просит учеников назвать цвета предметов на картинке. В классе, где трилингвальная тревожность высока, многие дети предпочитают отвечать на английском, а не на китайском (например, не «红色 – hóngsè», а «red»), потому что страх сделать ошибку в тонах или порядке иероглифов оказывается сильнее желания говорить на целевом языке. Чтобы снизить этот барьер, учитель может ввести упражнение «Зелёная улица»: на первом этапе разрешается называть только английские эквиваленты, затем – произносить китайское слово шёпотом, и только потом – громко и чётко. Ещё один пример: при работе с иероглифами, имеющими одинаковое чтение, но разное значение (омофоны, например, 是 (shì) «быть» и 事 (shì) «дело»), учащийся может испытывать особенный стресс и непонимание, что приводит к избеганию устной речи. Именно поэтому в трёхлингвальных классах так важна поддерживающая атмосфера и техника «отсроченного исправления ошибок».

Учитывая психологические особенности трилингвизма, необходимо опираться на определенные методические принципы.

Принцип опоры на родную культуру. Суть этого принципа заключается в том, что родной язык и родная культура служат той естественной базой, на которой надстраивается знакомство с иноязычными культурами. Так, в трилингвальном классе русские сказки в процессе сравнения выполняют роль отправной точки для понимания реалий английских и китайских особенностей мышления. Методическая реализация принципа включает: 1) предварительное актуализирование знакомого учащимся фольклорного или литературного

сюжета из родной культуры, 2) выявление аналогичных или контрастных сюжетов в английских и китайских сказках, 3) обсуждение того, как одна и та же нравственная проблема решается средствами разных культур. Например, при изучении сказки «Колобок» в русской версии главный герой наказан за самонадеянность и доверчивость. Сопоставление с китайской сказкой об умном мальчике, который перехитрил волка или людоеда, позволяет учащимся увидеть разницу в культурных акцентах: в русской культуре – мораль о последствиях гордыни, в китайской – ценность смекалки и почтительного отношения к старшим. Таким образом, вместо простого заучивания лексики возникает живое межкультурное сопоставление, которое и составляет основу формирования вторичной языковой личности.

Принцип минимизации интерференции через сопоставление грамматических структур трёх языков. Интерференция в трилингвизме возникает не на двух, а на трёх уровнях: родной язык (русский) влияет на английский, родной – на китайский, английский – на китайский. Принцип минимизации интерференции требует целенаправленной работы по предупреждению ошибок через сопоставительное изучение грамматических категорий. В методическом плане это означает: 1) до введения нового грамматического явления в китайском языке кратко актуализировать способы его выражения в русском и английском (например, категории числа, времени, падежа), 2) на контрасте выделить китайскую специфику (отсутствие окончаний для множественного числа, счётные слова, отсутствие спряжения глаголов), 3) выполнять упражнения на сознательный выбор правильного варианта, где учащийся должен определить, какое грамматическое явление из трёх языков следует применить. Конечная цель – сформировать у учащихся координативный (чистый) трилингвизм, когда три языковые системы сосуществуют в сознании параллельно, а межъязыковое смешение сведено к минимуму.

Принцип асинхронного ввода материала. Асинхронность означает неодновременное, разнесённое во времени предъявление сходных или потенциально конфликтующих грамматических и лексических явлений из трёх языков. Если ввести аналогичные явления одновременно, возрастает риск их смешения и интерференции. На практике это выражается в следующем: на одном уроке акцент делается на одном языке (например, отработка счётных слов в китайском), в то время как в английском и русском аналогичные явления намеренно не актуализируются. После того как навык на китайском доведён до автоматизма, на следующем уроке или в следующей теме организуется сопоставление с английскими эквивалентами. Например, тема «Время» в русском языке выражается с помощью падежей и предлогов («в шесть часов», «около пяти часов»), в английском – с помощью предлогов «at, on, in», а в китайском – с помощью специальных временныых частиц и счётных слов. Если вводить все три способа одновременно, учащиеся запутаются. Асинхронный подход предлагает сначала освоить китайскую модель (время + частица 点 diǎn) на конкретных примерах, через неделю сопоставить её с английской, а затем – с русской. Асинхронный ввод материала способствует формированию координативного (чистого) трилингвизма, в отличие от субординативного (смешанного), где один язык доминирует и искажает другие.

Таким образом, практическая реализация этих принципов возможна через использование жанра сказки.

Сказки обладают высоким методическим потенциалом: лексический аспект – тематическая лексика (животные, дом, природа) вводится в естественном контексте; грамматический аспект – повторы конструкций; фонетический аспект – через аудирование и хоровое проговаривание реплик персонажей; культурологический аспект – знакомство с национальными образами; межкультурная коммуникация – сравнение сюжетов и нравственных уроков.

Использование сказок в обучении иностранному языку базируется на ряде методически обоснованных положений. Во-первых, сказка является эффективным инструментом формирования коммуникативных навыков и расширения лексического запаса: в ходе работы со сказкой учащиеся осваивают не отдельные слова, а целостные речевые

образцы. Во-вторых, сказка повышает познавательную активность за счёт вовлечения в работу обоих полушарий головного мозга: левое полушарие отвечает за анализ языковых конструкций, правое – за эмоциональное восприятие сюжета и образов. В-третьих, сказка создаёт естественную мотивацию к изучению языка, так как учащиеся заинтересованы в понимании и воспроизведении сюжета, а не в формальном оттачивании грамматических правил. В-четвёртых, что особенно важно для трилингвального класса, сказка позволяет сопоставить культурные архетипы разных народов: например, образ лисы в русских, английских и китайских сказках имеет как общие черты (хитрость, изворотливость), так и национально-специфические оттенки (в русских сказках лиса часто обманывает во имя собственной выгоды и наказывается, в английских – проявляет прагматизм, в китайских – может быть как коварной, так и наделённой сверхъестественными способностями). Сравнение этих образов на уроках способствует формированию толерантности и межкультурной компетенции.

Рассмотрим возможную модель интеграции сказок в учебный процесс.

В качестве иллюстрации рассмотрим три сказки, объединённые темой «Истинная мудрость»: русская «Кот, петух и лиса», английская «The Fox and the Cat» (Лис и Кошка) и китайская «老虎和野牛» (Тигр и дикий буйвол). Критерии отбора: наличие аутентичного или адаптированного материала, сюжетная повторяемость, соответствие возрастным интересам учащихся 12–15 лет.

На предтекстовом этапе происходит снятие языковых трудностей, введение лексики через картинки и видео, прогнозирование сюжета, знакомство с культурными реалиями. Во время текстового этапа мы занимаемся чтением, аудированием (просмотром мультфильма), поиском ключевых слов и грамматических конструкций, анализом персонажей. И на заключительном послетекстовом этапе мы можем отработать навыки работы с пересказом, ролевой игрой, устроить сравнительный анализ сказок разных культур и вывести урок в рефлексию через сравнение.

Особую ценность представляет интегрированное упражнение «Мудрость сказок». Это ролевая игра, в которой учащиеся разыгрывают диалог персонажей из трёх сказок на трёх языках. Затем класс обсуждает – кто из персонажей действительно мудр? В чём разница, а в чём различия в культурных образах? Как в культуре проявляется добро и как это отражают лексические, фонетические и стилистические средства? Данное упражнение в полной мере реализует принцип «диалога культур». Оно возможно именно в трёхлингвальном классе, где одновременно изучаются английский и китайский. Для учащихся со слабой подготовкой предлагаются готовые реплики, для учащихся с достаточным уровнем подготовки – импровизация. В стандартной билингвальной школе (русский язык плюс один иностранный язык) сравнение строится только между родной и иноязычной культурой, что также может считаться возможным и интересным.

Трилингвальные классы русский–английский–китайский представляют собой сложную, но педагогически перспективную и своевременную модель. Психологическими особенностями такого обучения являются конкуренция языковых систем, когнитивная перестройка, а также риск языковой тревожности. Методически эффективным является принцип опоры на родную культуру и сопоставления национальных мировоззрений. Жанр сказки позволяет интегрировать три языка в единую смысловую систему, формируя не только лингвистическую, но и межкультурную компетенцию.

Сравнение русской, английской и китайской сказок на одну нравственную тему демонстрирует универсальность общечеловеческих ценностей при различии культурных образов, что способствует формированию толерантности.

Библиографический список

1. Барышников, Н. В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком (французский как второй иностранный, средняя школа) : дис. … д-ра пед. наук. – Санкт-Петербург, 1999. – 530 с.
2. Вартанов, А. В. Многоязычная коммуникативная межкультурная компетенция как базовая категория дидактики многоязычия и ее целевая доминанта / А. В. Вартанов, А. Ю. Багиян // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 12. – С. 22–28.
3. Когнитивная регуляция младших школьников-билингвов в процессе изучения третьего языка / В. Ю. Хотинец, Е. О. Шишова, Ю. О. Новгородова [и др.] // Образование и саморазвитие. – 2023. – Т. 18, № 3. – С. 215–229.
4. Лещенко, Ю. Е. Ментальный лексикон трилингва: смешение языков, переключение кодов, транслингвизм / Ю. Е. Лещенко // Социо- и психолингвистические исследования. – 2021. – № 9. – С. 51–57.
5. Daleon, April L. Cross-Linguistic Influence in Trilingual Switching / April L. Daleon, Raquel R. Sena // Psychology and Education. – 2025. – № 50 (5). – P. 564–581.
6. Барышников, Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников. – Москва : Просвещение, 2003. – 159 с.

Самохвалова Е.В., музыкальный терапевт, аспирант Алтайского государственного педагогического университета
Ассоциация семейных сообществ и специалистов по работе с детьми «Карпушкино»
г. Норильск, Россия
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *Целью настоящей статьи является представление новой программы дополнительного образования «Развитие эмоционального интеллекта подростков». Программа направлена на формирование некогнитивных эмоциональных способностей, обеспечивающих развитие личностного потенциала, коммуникативных умений, воспринимать, понимать и регулировать эмоциональное состояние, как на уровне собственной личности, так и личности другого индивидуума. Программа предназначена для реализации в рамках школьного обучения сроком в один учебный год.*
Ключевые слова: эмоциональный интеллект, подросток, коммуникативные умения, эмоции, школьное обучение.

E.V. Samokhvalova

THE PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF ADOLESCENTS IN THE FRAMEWORK OF SCHOOL EDUCATION

Abstract. *The purpose of this article is to present a new program of additional education «Development of emotional intelligence of adolescents». The program is aimed at the formation of non-cognitive emotional abilities that ensure the development of personal potential, communication skills, perceive, understand and regulate the emotional state, both at the level of one's own personality and the personality of another individual. The program is intended to be implemented within the framework of school education for a period of one academic year.*
Keywords: emotional intelligence, teenager, communication skills, emotions, school education.

Современная Российская система образования отошла от простого обучения базовым знаниям, умениям и навыкам, относящимся к тому или иному школьному предмету, и предполагает развитие личностных компетенций учащихся. Согласно таким законодательным актам как: ФГОС Основное общее образование (ред. от 11.12.2020 г.); Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. (ред. от 04.08.2023) № 273-ФЗ статья № 66; Программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2012–2020 годы от 15.05.2013 г. №792-р; Национальная доктрина образование в Российской Федерации от 04.10.2000 г. № 751 «Указе Президента Российской Федерации на период до 2024 года» современная школа должна осуществлять работу не только по когнитивному и физическому развитию детей, но и способствовать их личностному росту. Современные стандарты школьного обучения предполагают формирование у учащихся навыков саморазвития, самоопределения, основ социальной и коммуникативной компетентности, культуры межличностного общения и т. д. Описанные выше качества соотносятся с таким новым понятием в психологической науке, как эмоциональный интеллект.

Исследованием эмоционального интеллекта занимались такие авторы как Е. А. Сергиенко (2019), Д. В. Люсин (2004), Дж. Мейер, П. Сэловей (Salovey, Mayer, 1990), Д. Карузо (2010), Д. Гоулман (2005), Дж. Готтмана (1997), Р. Бар-он (1997) и т. д. Согласно работам авторов, структура эмоционального интеллекта отображает разнообразие эмоциональных отношений, реакций и проявлений личности в отношении других индивидуумов и самого себя. Вопросу развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте уделено недостаточное внимание, несмотря на перспективность данного направления. Дж. Майера, Д. Карузо, П. Сэловея утверждали, что формирование эмоционального интеллекта взаимосвязано с возрастным развитием ребенка [1]. Р. Бар-Он считал, что эмоциональный интеллекта, также как и когнитивного интеллекта, входит в пик своего развития в период от раннего до позднего пубертата [2]. Д. Гоулман соглашался с мнением Р. Бар-Она, и предполагал, что эмоциональный интеллект соответствует критериям традиционного интеллекта, и сензитивные периоды развития у них совпадают [3].

В трудах Е. А. Клементинской, У. А. Назаровой (2022) показана связь уровня развитости эмоционального интеллекта человека с его жизнестойкостью. В многочисленных научных работах была определена высокая корреляция уровня эмоционального интеллекта человека с личной и профессиональной успешностью (Р. Купера, А. Савафа 1997; К. Минерс 2006; А. С. Петровской 2007; Н. С. Шутте и Н. М. Лой 2014), с его физическим состоянием и здоровьем (А. В. Леушина 2020), с психическим благополучием (Н.В. Овчаровой 2022; Ф. В. Дериш 2019). Также была выделена взаимосвязь уровня развитости эмоционального интеллекта подростков с их профессиональным самоопределением (И. Н. Андреева 2006; М. Зайднер 2004, 2016; Л. А. Максимова, С. А. Шайхуллина 2020). Таким образом, развитие эмоционального интеллекта учащихся отвечает требованиям к современному образованию о необходимости в подготовке школьников к жизни в обществе.

Согласно работам Н. Е. Клименко (2021) уровень развития эмоционального интеллекта взаимосвязан с успехами в освоении метапредметных знаний, а также с формированием ключевых компетенций учащихся (Л. С. Суличенкова 2019), с развитием критического мышления и навыками саморегуляции (Ю. А. Кочетова 2021). Таким образом, развитие эмоционального интеллекта также будет способствовать улучшению академической успеваемости учащихся.

Несмотря на вышеперечисленные исследования, вопрос развития эмоционального интеллекта в рамках школьного обучения в России не получил достаточную реализацию. Большинство практических исследований о развитии эмоционального интеллекта касаются либо профессиональной и бизнес-реализации уже взрослых людей, либо относятся к дошкольному возрасту и реализуются в рамках ДОУ. Практика применения программ развития для школьников подросткового возраста пока не нашла свою популярность, несмотря на положительный опыт западных стран. Например, в США в рамках школьного

обучения применяют такие программы по развитию эмоционального интеллекта как RULER (автор программы М. Браккетта) [6], MindUP [7], SEL (автор J. Durlak) [8], PATHS и Second Step (разработанной комитетом по детям в США) [9]. Программы внедрены в образовательный процесс в виде отдельных учебных занятий, имеющих четкую структуру, в реализации которых используется игровой подход, групповое взаимодействие, современные технические средства. Проводить подобные занятия способны учителя и школьные психологи. Согласно проведенным исследованиям, описанные выше программы позволяют улучшить навыки интерпретации, обозначения, выражения эмоциональных состояний, способны развить эмпатию к окружающим, улучшить навыки самоконтроля, повысить коммуникативную компетентность, обучить навыкам успешного разрешения конфликтов [9; 10].

В России такая тенденция начала появляться только в последние годы и предполагает развитие эмоционального интеллекта подростков, обучающихся в среднем звене школьного образования следующим образом:

1.**Развитие эмоционального интеллекта в рамках отдельных школьных предметов:**

На уроках литературы. Л. С. Сильченкова (2019), В. В. Седых (2014); на уроках русского и иностранного языка. Н. Ю. Арзамасцева и Э. С. Рагулин (2020), М. Э. Ибрагимова (2022), И. А. Ширшова (2020), Т. А. Гусейнов, Н. В. Гусейнова (2022).

2. **Развитие эмоционального интеллекта в рамках школьных спортивных секций и кружков.** М. К. Гасанпур (2014), Н. В. Илясова, Р. О. Агавелян (2015).

3. **Кратковременные тренинги по развитию эмоционального интеллекта**. Властелин эмоций: эмоциональное лидерство», «Тренинг развития ресурсов эмоциональной компетентности подростков»

На этом фоне ярко выделяется обширный пилотный проект Е. А. Сергиенко и компанией СберБанк по внедрению программы «Социального и эмоционального развития» (СЭР) в школьный образовательный процесс в таких городах, как Тула и Москва [10].

Сформированная нами «Программа развития эмоционального интеллекта подростков» соотносится с работой Е. А. Сергиенко, но имеет более узкую направленность на детей подросткового возраста, обладает более широким перечнем используемых методик и реализуется в течение всего учебного года.

Созданная нами «Программа развития эмоционального интеллекта подростков» также соответствует требованиям по реализации деятельности психологических служб в рамках школьного образования (Распоряжение Министерства просвещения РФ от 28.12.2020 №Р-193 «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях»), отвечает стандартам, целям и задачам дополнительных образовательных общеразвивающих программ РФ («Концепции развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 года» и в «Методические рекомендации по разработке дополнительных образовательных общеразвивающих программ (новая редакция, 2025 год).

Целью разработанной программы является развитие эмоционального интеллекта в процессе школьного обучения, осуществляемого в рамках дополнительного учебного предмета. На данный момент времени в большинстве школ России внедрены такие дополнительные учебные предметы, как «Духовно-нравственное воспитание», «Духовно-нравственная культура России», «Уроки экономической грамотности». Разработанная нами программа также может выступать дополнительным учебным занятием, реализуемым в течение всего учебного года школьным педагогом-психологом.

В основу Программы легла научная модель эмоционального интеллекта Д. В. Люсина, имеющая в своей структуре две ветви: внутриличностный эмоциональный интеллект и межличностный эмоциональный интеллект [11].

Это позволяет осуществлять воздействие сразу на нескольких уровнях: на уровне развития личности учащегося (формирование самосознание, развитие внутренней рефлексии и эмоциональной восприимчивости) и на уровне межличностного взаимодействия (развитие коммуникативных умений, эмпатии, конфликтной компетентности, фрустрационных реакций).

Программа «Развитие эмоционального интеллекта подростков» представляет собой комплекс занятий (20 занятий) имеющих 2 вектора направленности (самопознание индивидуума и познание личности другого) которые чередуются между собой.

В процессе занятий реализуется:

– знакомство с понятием эмоциональный интеллект, с видами эмоциональных реакций, с функциями эмоций, представленными в трудах Д. В. Люсина, А. Н. Леонтьева, Р. Плутчика;

– определение темперамента (тест Г. Айзенка), изучение характеристик темперамента в работах Гиппократа, И. П. Павлова, В. С. Мэрлина;

– анализ взаимоотношений в семье, стрессоустойчивости и навыков реагирования на фрустрационные ситуации (арт-терапевтические проектные методики «Барашек в бутылке» и «Человек под дождём»);

– развитие тезариуса эмоций («Дневник эмоций»; «Тезариус эмоций» А. Аккерман, Б. Пульизи; работы Дж. Хэссона; «Позитивная лексикография» Т. Ломаса);

– развитие навыков интерпретирования мимических эмоциональных сигналов (тренажеры П. Экмана Facs, Fasc 2.0, Mett, Sett; пособие Ю. В. Ковалева «Эмоции в норме и патологии»; «Визуальная диагностика П. Экман);

– развитие навыков считывания пантомимических эмоциональных сигналов, через жесты и пластику тела (балет «Зефир»; пластический спектакль «Чайка по имени Джонатан Ливингстон»);

– игровое взаимодействие (коллективные игры в «Мафию», «Находка для шпиона» 1 и 2 часть, настольная игра «Brainy Trainy»);

– объяснение принципов функционирования эмоционального слуха на примере вокальных партий Ф. Шаляпина, записей голосов культурных и исторических деятелей с восковых цилиндров фонографа Эдиссона: Л. Н. Толстого, В. В. Маяковского, С. А. Есенина, В. И. Ленина, И. В. Сталина);

– развитие эмоционального слуха с помощью современной музыки (группа The Rasmus «Jezebel», Stromae «Papaoutai», ABBA «Happy New Year», The Beatles «Yesterday», Lesley Gore и группа Motionless In White «It's MyParty», Bon Jovi и группа Село и люди «It's My Life»);

– развитие навыков рефлексии и саморефлексии с помощью музыкальных композиций, относящихся к «современной классики» (Vangelis «Chariots OF FIRE», К. Гардель «Танго Por una Cabeza», Ludovico Einaudi «Night», Nico Cartosio «Adagio for Strings and Storm»);

– работа с тревожностью, создание рекомендаций для преодоления тревожных состояний;

– развитие навыков взаимодействия с использованием этнических музыкальных инструментов (варган, казу, бубны);

– обучение методике свободных ассоциаций К. Юнга для самоанализа.

В программу развития можно дополнительно вносить занятия по разрешению психологических задач, касающихся межличностных или личностных вопросов, отвечающих запросам школы.

Двадцать представленных занятий являются основным костяком программы развития (некоторые занятия могут повторяться, или при их реализации использоваться другой музыкальный, художественный, литературный материал).

Апробация программы «Развития эмоционального интеллекта подростков» была проведено в МБОУ средняя школа №13 г. Норильска. Результаты исследования показали

эффективность программы для развития эмоционального интеллекта подростков. Согласно полученным данным внедрение программы «Развития эмоционального интеллекта подростков» способствовало улучшению следующих показателей:

Развились способности, направленные на понимание чужого эмоционального состояния, и его регуляции. У подростков улучшалось понимание эмоций, посредством невербальных, оптико-кинетических сигналов и эмоциональной окраски голоса.

В процессе реализации программы был расширен тезаурус эмоций, были уточнены смысловые значения эмоций, улучшалось понимание эмоциональной окраски текста.

Развились навыки регуляции эмоционального состояния в рамках межличностного взаимодействия. Расширились представление учащихся о видах социального взаимодействия и существующих в них позициях и ролях, их вербальных и невербальных проявлениях.

Проделанная работа по развитию межличностных и внутриличностных компонентов эмоционального интеллекта положительно сказалась на коммуникативных умениях респондентов.

Работа с компонентами эмоционального интеллекта благоприятно сказывается на формировании новых стратегий совладания с фрустрационными ситуациями.

Программа развития также выступила профилактикой в формировании отклоняющегося, девиантного поведения подростков.

Библиографический список

1. Сергиенко, Е. А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект»: руководство / Е. А. Сергиенко. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. –176 с.

2. Bar-On R. Development of the Bar-On EQ-I: a measure of emotional intelligence / R. Bar-On // Paper presented at 105th Annual Convention of American Psychological Association. Chicago, 1997.

3. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2020. – 536 с.

4. Лепушина, А. В. Разработка психопрофилактической и реабилитационной программы развития эмоционального интеллекта у лиц с избыточной массой тела / А. В. Лепушина // Школа наук. – 2020. – № 12 (37).– С. 58–60.

5. Максимова, Л. А., Шайхуллина, С. А. Программа психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта как основы формирования «мягких» навыков в процессе профессионального самоопределения подростков / Л. А. Максимова, С. А. Шайхуллина // Психология человека в образовании. – 2020. – № 4. – С. 311–320.

6. Illinois State Board of Education. (n. d.). Illinois learning standards: Social/emotional learning performance descriptors. – URL: https http://www.isbe.state.il.us/ils/social_emotional/descriptors.htm (дата обращения: 10.12.2025).

7. Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. Preventing mental disorders in school-age children: A review of the effectiveness of prevention programs. Prevention Research Center for the Promotion of Human Development, College of Health and Human Development, Pennsylvania State University. 1999.

8. Durlak, J. A. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions / J. A. Durlak, R. P. Weissberg, A. B. Dymnicki, R. D. Taylor, K. Schellinger // Child development. – 2011. – Vol. 82, №. 1. – P. 40−432.

9. Васькова, Ю. В. Анализ существующих программ и методик по развитию эмоционального интеллекта / Ю. В. Васькова //Современные студенческие исследования. Сборник статей VI Международной научно-практической конференции. – Пенза. – 2025. – С. 214–218.

10. Сергиенко, Е. А., Клочко, Е. А., Шаболдова, Е. А. и др. Программа «Социальное и эмоциональное развитие детей» – Инициатива Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад

в будущее», 2018. – URL: https://vbudushee.ru/education/arkhiv-programm-i-proektov/-programma-sotsialnyy-i-emotsionalnyyintellekt/ (дата обращения: 01.03.2026).

11. Люсин, Д. В., Ушаков, Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям / Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков. – Москва : «Когито-Центр», 2009. – 510 с.

12. Гусейнов, Т. А., Гусейнова, Н. В. Технологии развития эмоционального интеллекта обучающихся для повышения качества освоения образовательных программ по иностранным языкам в условиях реализации ФГОС третьего поколения / Т. А. Гусейнов, Н. В. Гусейнова // Актульные проблемы современного иноязычного образования.– 2022.– № 16.– URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=49891684 (дата обращения: 06.03.2026).

Сухорукова Н.С., старший преподаватель кафедры лингводидактики и второго иностранного языка,
Пегарева Е.А., студентка 4 курса Лингвистического института
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ШКОЛЬНИКОВ: ИНТЕГРАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

Аннотация. *В статье представлен комплексный анализ проблемы формирования монологической речи у учащихся общеобразовательных школ. Рассмотрены психологические предпосылки (развитие мышления, памяти, внутренней речи), педагогические условия (принципы, методы) и лингвистические основы (структура, связность, языковые средства) развития монологического высказывания. Обоснована эффективность использования цифровых комиксов как средства повышения мотивации и развития связной речи. Приведены результаты экспериментального обучения в 5-х классах, подтверждающие положительную динамику ключевых параметров монологической речи.*
Ключевые слова: монологическая речь, школьники, психолого-педагогические подходы, лингвистические основы, цифровые комиксы, коммуникативная компетенция, методика обучения, речевое развитие.

N.S. Sukhorukova,
E.A. Pegareva

FORMATION OF MONOLOGUE SPEECH SKILLS IN SCHOOLCHILDREN: INTEGRATION OF PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND LINGUISTIC APPROACHES

Abstract. *The article presents a comprehensive analysis of the problem of forming monologue speech skills in secondary school students. Psychological prerequisites (development of thinking, memory, inner speech), pedagogical conditions (principles, methods) and linguistic foundations (structure, coherence, language means) of monologue development are examined. The effectiveness of digital comics as a tool for enhancing motivation and developing coherent speech is substantiated. Results of experimental teaching in 5th grades confirm positive dynamics in key parameters of monologue speech.*
Keywords: monologue speech, schoolchildren, psychological and pedagogical approaches, linguistic foundations, digital comics, communicative competence, teaching methods, speech development.

В работе выполнен комплексный анализ проблемы формирования монологической речи у учащихся общеобразовательных школ. Рассматриваются психологические предпосылки развития мышления, памяти, внутренней речи, педагогические условия, а также принципы, методы и лингвистические основы, включающие: структуру, связность, и языковые средства. Целью является обобщение теоретических положений и предложение практических рекомендаций для эффективной организации работы по развитию монологической речи в рамках урочной и внеурочной деятельности. Психолого-педагогические основы развития монологической речи были проанализированы в следующих трудах: Выготского Л. С. (1999), Леонтьева А. А. (1969) , Пиаже Ж. (1999). Лингвистические подходы к структуре монологического высказывания были рассмотрены нами в работах Бадаляна Н. Р. (2018)., Прониной Н. С. (1018), Лосевой Л. М. (2018). Интегративные подходы, объединяющие психологию, лингвистику и педагогику представлены в исследованиях Бубновой И. А. (2008), Пассова Е. И. (1991), Васильевой А. Н. (1990) и др.

Формирование навыков монологической речи является одной из центральных задач школьного образования, закрепленной в федеральном государственном образовательном стандарте, как в рамках предметов филологического цикла. Монолог как вид речевой деятельности представляет собой не просто «рассказ», а сложное интеллектуально-речевое действие, требующее от говорящего умения самостоятельно, целенаправленно, логично и последовательно выражать свои мысли в развернутой форме. Успешность его формирования напрямую зависит от учета трех взаимосвязанных компонентов психологического, педагогического и лингвистического.

Монологическая речь – это связное, развёрнутое, логичное и самостоятельное высказывание одного человека в течение относительно длительного времени [1, с. 309]. Она направлена на информирование, описание, повествование или убеждение аудитории. Освоение монологической речи на иностранном имеет свои особенности и трудности.

Основными характеристиками монологической речи при изучении иностранного языка можно выделить следующие: 1. Содержательность – это наличие основной идеи и её раскрытие. 2. Связность, обеспечивается использованием логических переходов. 3. Логичность реализуется соблюдением чёткой структуры монолога, включающей вступление, основную часть, заключение. 4. Самостоятельность, обучающийся должен вести диалог без прямой подсказки собеседника. 5. Языковая грамотность, то есть адекватное использование лексики и грамматических конструкций изучаемого языка [2, с. 45].

Формирование навыков монологической речи представляет собой комплексную педагогическую задачу, находящуюся на пересечении психологии развития, лингвистики и методики преподавания.

Психолого-педагогический аспект формирования монолога опирается на ряд ключевых положений. В контексте теории деятельности А. Н. Леонтьева монологическое высказывание рассматривается как целенаправленная речевая деятельность, побуждаемая коммуникативно-познавательным мотивом. У школьника должен возникнуть внутренний мотив – потребность что-то сообщить, объяснить, убедить. Поэтому центральной психологической проблемой является преодоление «мнимой коммуникации» в учебной ситуации, когда ученик говорит потому, что «задали», а не потому, что хочет быть понятым. Для этого необходимо в учебно-воспитательном процессе создавать приближенные к реальным коммуникативные ситуации, посредством дискуссий, презентаций проекта, объяснения правил игры, рассказа по впечатляющей иллюстрации или видеоролику, что становится важнейшим педагогическим условием [3, с. 85].

Также следует учитывать особенности детского развития, известны различные подходы к этому процессу, они отличаются акцентом на разные факторы, наиболее известные это идеи Ж. Пиаже и Л. С. Выготского. Ж. Пиаже считал, что развитие должно предшествовать обучению, то есть ребёнок не может научиться чему-то, пока его мозг не созреет до нужной стадии [4, с. 322]. Л. С. Выготский выдвинул другой тезис: обучение

ведёт за собой развитие, то есть процесс обучения способствует психическому развитию учащихся [5, с. 54]. На наш взгляд в теоретическом плане можно по-разному подходить к развитию, но с практической точки зрения, эти два подхода не противоречат друг другу, а дополняют и поэтому необходимо учитывать уровень индивидуального развития учащихся и создавать условия для развития его мышления, памяти и речи, что возможно при реализации современных интерактивных методов и цифровых средств.

Построение монолога требует сложной мыслительной работы: удержания замысла, планирования последовательности высказывания, отбора необходимой информации и её словесное выражение. У младших школьников преобладает контекстно-ситуативная речь, зависящая от наглядной опоры. Поэтому задача педагога последовательно вести учеников к становлению контекстной речи, которая является самодостаточной и понятной вне конкретной ситуации. В подростковом возрасте, с развитием абстрактно-логического мышления, становится возможным построение сложных монологов-рассуждений с аргументацией и обобщениями, что открывает возможности для работы с аналитическим материалом.

Рассмотрим психологические компоненты, влияющие на монологическую речь и этапы ее формирования.

Мотивационно-потребностный компонент, предполагает создание подлинной коммуникативной ситуации, когда мотивация исходит не из потребности - «расскажи, потому что задали и спросили», а «расскажи, чтобы информировать, убедить, развлечь аудиторию»).

Компонент развития внутренней речи возникает, когда школьник учится создавать внутренний план будущего высказывания, начиная с выявления смысла выражения, которое затем разворачивается в иерархическую структуру. Это напрямую связано с развитием логического и критического мышления.

Операциональный компонент, включает работу памяти, которая удерживает и осуществляет отбор содержания, внимания, оно концентрируется на теме, воображении, которое прогнозирует построение возможных ситуаций и реакции слушателя [6, с. 124].

Данные компоненты содержательно проявляются в этапах монологической речи. Обычно выделяют ряд следующих основных этапов. Первый этап (репродуктивный) формирование ситуативной речи, воспроизведение готового материала, поэтому в младших классах делается опора на наглядность. Второй этап (продуктивный с опорами) формирование контекстной речи, создание своего высказывания с помощью вспомогательных средств, то есть развитие способности строить высказывание, независимое от непосредственной ситуации. Третий (творческий) этап в развитии речи, обеспечивает решение коммуникативных задач в заданных ситуациях, когда она регулирует деятельность других и свою собственную.

При раскрытии этапов следует реализовать следующие педагогические принципы формирования монологической речи [7, с. 272]: принцип коммуникативности - обучение речи через речь и для речи; принцип последовательности - от диалога и свернутого высказывания, к описанию, повествованию, рассуждению, к сложным смешанным типам; принцип опоры на речевой образец и схему - использование клише, логико-синтаксических схем, помогающих структурировать мысль; принцип создания «речевой опоры» - от развернутых планов, ключевых слов и вопросов к кратким планам и самостоятельному структурированию; принцип дифференциации и индивидуализации - учет когнитивных стилей и исходного уровня речевого развития каждого ученика.

Педагогические особенности заключаются и в том, что процесс формирования монологической речи предполагает поэтапный характер и реализацию интерактивного подхода. Для этого на уроках иностранного языка необходимо использовать ряд методических рекомендаций. Первое это то, что развитие этого навыка должно реализовываться поэтапно, от простого к сложному, от поддерживаемого речевыми опорами к самостоятельному ведению диалога. Второе определяет необходимость создания базы и

снятие психологических барьеров при обучении. Третье рекомендует использование активного прослушивания и чтение монологов. В-четвертых, применение клише и речевых формул, они реализуются как стандартные заготовки, которые можно использовать в различных видах монологической речи. В-пятых, создание позитивной атмосферы, для этого поощряется любая попытка высказаться, при этом исключается критика за ошибки в речи впервые произносимой самостоятельно, а делаются только конструктивные поправки.

О том как устроен текст, структура монологического высказывания и как учить школьников дают представление лингвистические подходы, они раскрывают те особенности, которые касаются самой природы монологической речи как формы языка. В отличие от диалога, монолог – это развернутое, связное, логически организованное высказывание одного лица, обладающее смысловой завершенностью. Его лингвистические особенности включают следующие положения [8, с. 56]: 1. Структурно-композиционную целостность, то есть наличие вступления, основной части и заключения; использование абзацного членения. 2. Логическую связность, она включает использование средств межфразовой связи (союзы, местоимения, лексические повторы, синонимические замены), которые обеспечивают плавность и последовательность изложения. 3. Смысловую цельность, в ней проявляется единство темы и основной мысли, подчинение всех элементов высказывания коммуникативному намерению говорящего. 4. Лексико-грамматическое разнообразие, которое предполагает использование полных, распространенных предложений, вводных конструкций, специфической для определённого стиля лексики (описательной, повествовательной, аргументирующей). 5. Композиционно-речевые формы, они способствуют овладению различными типами монолога: описанием, повествованием, рассуждением и их смешанными формами.

Практические рекомендации по комплексному применению различных подходов можно сформулировать следующим образом [9, с. 166]. На начальном этапе (1–4 классы) нужно использовать упражнения на составление высказываний по наглядной опоре (серии картинок), пересказ с изменением лица, развернутые ответы на вопросы «почему?», «как ты думаешь?». На основном этапе (5–9 классы) предполагается системное обучение типам речи через предметы «Русский язык» и «Литература». Здесь предусмотрена проектная деятельность (подготовка устного доклада, презентации), а также дискуссии и дебаты как мотивационная основа для монолога-рассуждения. На старшем этапе (10–11 классы) происходит совершенствование навыков публичного выступления, аргументированного монолога, критического анализа и синтеза информации. На данном этапе возможны написание и защита рефератов, исследовательских работ.

Далее отметим, что в эпоху цифровизации образования происходит активный поиск новых форматов, способных повысить вовлеченность, наглядность и эффективность учебно-воспитательного процесса. Одним из таких перспективных инструментов становятся цифровые комиксы [10, с. 87]. На основе рассмотренных теоретических положений была разработана учебная программа «Применение цифрового комикса «Adventure Time: Марселин и Саймон»» для развития монологической речи. Целевая аудитория: учащиеся 7 классов.

В рассматриваемом контексте цифровые комиксы представляют собой существенный педагогический ресурс. Их потенциал заключается в способности визуализировать абстрактные языковые конструкции, предъявлять аутентичные монологи в увлекательном повествовании и служить основой для творческого пересказа и интерпретации [11, с. 39]. Для реализации образовательного потенциала комикса была создана система заданий для развития монологической речи учащихся, составленная для четырех уровней сложности, соответствующих этапам речевого развития: от описания визуального ряда и анализа диалогов до творческих заданий по созданию предыстории и продолжения сюжета. Система заданий учитывает психологические особенности подростковой аудитории и опирается на эмоциональную глубину и содержательную многогранность оригинального комикса. Также программа содержит критерии оценивания практических заданий.

Для проверки эффективности разработанной системы заданий было проведено экспериментальное обучение в 7 «Б» классе общеобразовательной школы № 88 г. Барнаула (уровень А2. Экспериментальное обучение включает цикл из 4 разработанных занятий, построенных на последовательном прохождении четырех уровней сложности с использованием комикса «Adventure Time: Марселин и Саймон».

Целью данного обучения является оценка количественных и качественных изменений в монологической речи учащихся под влиянием системной работы с визуальным раскрытием содержания комикса.

Для объективной оценки и анализа результатов был применен следующий комплекс методов. На входном и итоговом этапе – тестирование, учащимся было предложено задание – создать двухминутный монолог по незнакомой, но тематически близкой иллюстрации, использовалась сцена из постапокалиптического пейзажа с двумя персонажами. Выступления записывались на аудио. Также учащиеся выполнили задание, изложенное в специальной анкете Приложение № 3. Количественный анализ высказываний оценивался по формальным критериям, результаты заносились в сводную таблицу (см. таблица).

Сравнительный анализ средних показателей входного и итогового контроля в экспериментальной группе выявил положительную динамику по всем ключевым параметрам, что представлено в таблице 1.

Таблица 1.
Сравнительный анализ показателей оценки входного и итогового контроля

Критерии оценки	Вход-ной срез	Итого-вый срез	Динамика (%)
Связность и логика (использование связок, четкая структура)	2.1	4,2	+42%
Лексическое богатство (разнообразие, точность, тематическая лексика)	1.9	3.5	+32%
Грамматическая правильность (сложность конструкций при минимуме ошибок)	2.3	3.8	+30%
Объем высказывания (количество семантически нагруженных предложений)	1,8	3.7	+38%

Ответы оценивались по пятибалльной шкале от 1 до 5.

Входной срез – средний балл по выделенным критериям до обучения. Итоговый срез – средний балл после обучения. Средние баллы рассчитаны как арифметическое среднее оценок всех учащихся по каждому критерию. Динамика (%) – на сколько процентов улучшился показатель. Динамика (%) =(Итоговый−Входной) ×100% / 5.

Данные таблицы демонстрируют положительную динамику по всем критериям после обучения. Наибольший прогресс – в лексике (+42%) и объему высказываний (+38%). Наименьший – в грамматике (+30%) и, лексике (+32%), что типично, так как грамматические и лексические навыки формируются медленнее. Также проявилось личностное вовлечение и создание «истории». Наиболее показательным качественным результатом стало стремление учащихся не просто описать картинку, а домыслить историю персонажей.

Следовательно, интеграция цифровых комиксов на основе популярных анимационных сериалов в учебных программах представляет собой современную и эффективную педагогическую методику. Она позволяет создать естественную, увлекательную речевую среду, где развитие коммуникативного навыка становится не только самоцелью, но и средством интерпретации и взаимодействия с захватывающим миром культурного наследия. Перспективы дальнейшего исследования видятся в расширении возрастной категории учащихся на основе внедрения цифровых интерактивных программ, совершенствовании содержания заданий для развития диалогической речи.

Таким образом, эффективное формирование навыка монологической речи у школьников возможно при интегральном учёте: психологических факторов, это создание мотивации, адекватной учебной нагрузки, учете возрастных особенностей мышления и преодоления коммуникативных барьеров; педагогических принципов, таких как интерактивности, проблемности, поэтапности, коммуникативной целесообразности и создания ситуаций речевой потребности; лингвистических закономерностей, интеграции цифровых комиксов в учебную программу, способствует осмыслению понимания монолога как сложного текстового единства, требующего специальных средств организации.

Библиографический список

1. Пронина, Н. С. Особенности обучения монологическому высказыванию на занятиях по английскому языку в начальной школе / Н. С. Пронина, М. В. Архипова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – Вып. 58, ч. 2. – С. 309–312.

2. Габеева, К. А. Особенности применения личностно-ориентированных упражнений по обучению монологической речи / К. А. Габеева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1, № 2 (48). – С. 41–47.

3. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1969. – 214 с.

4. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. – Москва : Педагогика-Пресс, 1999. – 322 с.

5. Выготский, Л. С. Мышление и речь / под ред. Е. Д. Хомской. – 5-е изд., испр. – Москва : Лабиринт, 1999. — 352 с.

6. Лурия, А. Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. – Москва : Изд-во МГУ, 1979. – 320 с.

7. Бадалян, Н. Р. Особенности развития монологической речи современных старших дошкольников / Н. Р. Бадалян // Молодой учёный. – 2018. – № 17 (203). – С. 271–273.

8. Лосева, Л. М. Как строится текст. Пособие для учителей / Л. М. Лосева. – Москва : Просвещение, 1980. – 96 с.

9. Бубнова, И. А. Устная монологическая речь в лингвометодическом аспекте / И. А. Бубнова // Языковое образование в диалоге культур : Материалы Всероссийской науч-практич.конф., Санкт-Петербург, 22–23 мая 2008 г. – Санкт-Петербург : Сударыня, 2008. – С. 164–172.

10. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению, 2-е изд./ Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1991. – 223 с.

11. Васильева, А. Н. Основы культуры речи / А. Н. Васильева. – Москва : Русский язык, 1990. – 247 с.

Раздел 2. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ануфриева Г.В., доктор филол. наук, профессор кафедры общего и русского языкознания и методики преподавания русского языка как иностранного,
Речкунова П.В., студентка 4 курса Института филологии и межкультурной коммуникации
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА РУССКОЙ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЕДА» В ПОЭМЕ Н.В. ГОГОЛЯ «МЕРТВЫЕ ДУШИ»)

Аннотация. *Актуальность работы обусловлена возрастающим интересом к русскому языку и культуре в условиях активного развития российско-китайских гуманитарных связей, а также сложностью передачи национально-культурных реалий в межъязыковом переводе. Материалом исследования послужил текст поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души». В ходе исследования приемом сплошной выборки проанализированы лексические единицы, обозначающие традиционные блюда русской кухни. Установлено, что наиболее продуктивным является лексический способ перевода, реализуемый посредством описательного приема, лексико-семантической замены, обобщения, перефразирования и элементов культурной адаптации. Продуктивность способа обусловлена отсутствием прямых эквивалентов в китайском языке и необходимостью сделать культурно маркированные реалии понятными китайскому читателю, сохранив их роль в тексте. Грамматический и адаптивный способы используются преимущественно как вспомогательные и применяются в сочетании с лексическим для структурной и стилистической корректировки перевода. Полученные результаты подтверждают, что лексический способ перевода позволяет сохранить национально-культурную специфику русской гастрономической безэквивалентной лексики в китайском языке.*
Ключевые слова: безэквивалентная лексика, гастрономическая лексика, способы перевода, лексический способ перевода, культурная адаптация, художественный перевод, русско-китайский перевод, «Мертвые души», Н. В. Гоголь.

G.V. Anufrieva,
P.V. Rechkunova

METHODS OF TRANSLATING RUSSIAN NON-EQUIVALENT VOCABULARY INTO CHINESE (A CASE STUDY OF THE LEXICAL-THEMATIC GROUP «FOOD» IN N. V. GOLOL'S POEM DEAD SOULS)

Abstract. *The relevance of this study is determined by the growing interest in the Russian language and culture amid the active development of Russian–Chinese humanitarian ties, as well as by the difficulty of conveying national and cultural realia in interlingual translation. The research material was the text of the poem Dead Souls by Nikolai Gogol. In the course of the study, lexical units denoting traditional dishes of Russian cuisine were analyzed using the method of continuous sampling. It was established that the most productive approach is the lexical method of translation, implemented through descriptive translation, lexical-semantic substitution, generalization, paraphrasing, and elements of cultural adaptation. The productivity of this method is обусловлена the absence of direct equivalents in Chinese and the need to make culturally marked realia comprehensible to the Chinese reader while preserving their role in the text. Grammatical and adaptive methods are used mainly as auxiliary strategies and are applied in combination with the*

lexical method for structural and stylistic adjustment of the translation. The results obtained confirm that the lexical method of translation makes it possible to preserve the national and cultural specificity of Russian gastronomic non-equivalent vocabulary in Chinese.
Keywords: non-equivalent vocabulary, gastronomic vocabulary, translation methods, lexical translation method, cultural adaptation, literary translation, Russian-Chinese translation, «Dead Souls», N.V. Gogol.

На фоне укрепления российско-китайских экономических и образовательных связей заметно увеличился интерес к русской культуре и языку со стороны иностранных студентов. Так, в Алтайском государственном педагогическом университете успешно функционирует Центр международного образования для иностранных граждан, а на базе Института филологии и межкультурной коммуникации активно действует клуб «Русский как иностранный», где проходят культурно-просветительские мероприятия, интеллектуальные встречи, направленные на формирование практических навыков владения русским языком. В данном контексте значимость приобретает проблема перевода русской безэквивалентной лексики на китайский язык, поскольку в ней отражены и закреплены уникальные реалии русской культуры и национальных традиций.

Целью настоящего исследования является анализ способов перевода русской безэквивалентной лексики на китайский язык. Материал исследования – поэма Н. В. Гоголя «Мертвые души». Выбор данного произведения в качестве материала обусловлен рядом причин. Во-первых, оно дает яркую и целостную картину жизни и быта русского общества первой половины XIX века. Во-вторых, текст насыщен безэквивалентной лексикой русского языка, в том числе названиями традиционных блюд национальной кухни. Особое место в поэме занимает лексико-тематическая группы «еда», которая используется не только как элемент описания, но и как средство художественной выразительности и характеристики персонажей. Эта лексика отражает национальный колорит гастрономической культуры. Немаловажно и то, что передача культурно маркированных единиц русского языка на китайский язык представляет собой сложную переводческую задачу.

В исследовании используются следующие методы: описательный – для характеристики выявленных лексических единиц; сопоставительный – для сравнения оригинального текста поэмы с переводом на китайский язык, выявление сходств и различий в передаче безэквивалентной русской лексики; контекстуальный анализ – для выявления роли анализируемых лексем в создании образов персонажей в поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души».

Прежде чем, перейди к решению поставленных задач, определимся с ключевыми понятиями работы, к ним относятся «способы перевода» и «безэквивалентная лексика». Л. Л. Нелюбин раскрывает термин «способы перевода» как «объективно существующую закономерность перехода от одного языка к другому в переводческой деятельности» [1, с. 147]. При переводе с русского на китайский язык лингвисты, в частности Л. С. Бархударов, выделяют следующие способы: «грамматический, лексический, синтаксический, адаптивный, семантический, стилистический, коммуникативный» [2, с. 28]. Объясним понятие «безэквивалентная лексика» (далее: БЭЛ). Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров дают такое толкование понятию «лексические единицы, содержание которых не поддается прямому сопоставлению с иноязычными лексическими понятиями» [3, с. 78]. Таким образом, к безэквивалентной лексике относятся слова, обозначающие специфические для определенного культурного кода предметы, явления, реалии, а также слова, выражающие материальную и духовную культуру этноса. По мнению китайских исследователей, Ли Ц [4] и Янь Цюцзюй [5], данный термин интерпретируется как «лингвокультурный феномен, детерминированный расхождениями в культурных картинах мира русского и китайского народов, что порождает трудности в переводческой практике» [5, с. 124].

В ходе работы с русской безэквивалентной лексикой из поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» нами выделено приемом сплошной выборки 21 лексическая единица. При переводе

большинства единиц русской кухни частотным является лексический способ, который включает в себя приемы: описательный, культурной адаптации, лексико-семантической замены, обобщение, перефразирование. При переводе также используются способы: грамматический, состоящий из: замены частей речи, изменения порядка слов, членения предложения; адаптивный, включающий: замену реалии, замены формы выражения, компенсации.

1. Лексический способ. Описательный перевод безэквивалентной лексики.

Рассмотрим этот способ на примере сцены встречи Ноздрева с Чичиковым, где местный помещик демонстрирует свою «широту души» и приглашает к себе в гости: *«Поедем ко мне! Каким балыком попотчую!»* [6, с. 85] Лексема *«балык»* – традиционный европейский деликатес. В России об этом блюде узнали в 18 веке. Оно представляет собой соленую или вяленую спинную часть рыбы. Выбор именно этого продукта неслучаен: балык маркирован как еда не повседневная, а «праздничная», что усиливает эффект демонстративной щедрости. В китайском переводе данная реалия передается описательно – *«干咸鱼脊肉»* [7] (сухое соленое рыбное филе). Здесь применена стратегия описательного перевода, которая делает значение понятным адресату, но одновременно стирает культурный ореол блюда и ослабляет социально-характерологическую нагрузку, заложенную в оригинале.

2. Лексический способ перевода безэквивалентной лексики с использованием приемов обобщения, лексико-семантической замены, культурной адаптации слов.

В оригинальном тексте поэмы частотной является лексема *«щи»* (традиционное блюдо русской кухни – капустный суп, в XIX веке ассоциировавшийся с обыденным рационом и незамысловатым крестьянским столом). Рассмотрим лексему в реплике Манилова: *«Прошу покорнейше, – сказал Манилов. – Вы извините, если у нас нет такого обеда, какой на паркетах и в столицах, у нас просто, по русскому обычаю,* ***щи****, но от чистого сердца. Покорнейше прошу»* [6, с. 47]. Упоминание данного супа подчеркивает показную простоту, демонстративное гостеприимство и внешнюю мягкость героя. Сопоставляя скромную домашнюю пищу с *«обедами на паркетах и в столицах»,* Манилов стремится представить себя человеком, близким к народному укладу и чуждым светской роскоши. Однако избыточная вежливость и повторяющиеся этикетные формулы (*«прошу покорнейше», «вы извините»*) придают высказыванию ироническое звучание: за подчеркнутой сердечностью обнаруживается духовная ограниченность персонажа, что рождает сатирическую сторону в его образе. В китайском переводе лексема *«щи»* передается описательным способом – *«用青菜萝卜来招待客人»* [7] (угощать овощами и редиской). Это приводит к утрате точного номинативного значения исходного слова и ослабляет его связь с конкретным национальным блюдом русской кухни. С точки зрения переводоведения здесь используются приемы описательного перевода и обобщения, при которых культурно специфическая реалия подвергается лексико-семантической замене, для этого выбирается нейтральное пояснение. Дополнительно применяется прием культурной адаптации слов, ориентированный на читателя, не знакомого с русскими гастрономическими традициями. Вместе с тем данные трансформации вызывают частичную семантическую утрату, вследствие чего снижается выразительность лексемы *«щи»*, теряется ее смысловая нагрузка в раскрытии образа Манилова в переводном тексте.

3. Лексический способ перевода безэквивалентной лексики с использованием приемов лексико-стилистической замены, обобщения, перефразирования.

В ситуации встречи Чичикова с Коробочкой мы встречаемся сразу с несколькими единицами тематической группы еда: «блины», «пирог пресный с яйцом», грибки», «пирожки», «скородумки», «шанишки», «пряглы», «лепешки со всякими припеками <…>, с лучком, с маком, с творогом, со сняточками».

Пример 1: *«Хорошо бы было, – подумала между тем про себя Коробочка, – если бы он забирал у меня в казну муку и скотину. Нужно его задобрить: теста со вчерашнего*

вечера еще осталось, так пойти сказать Фетинье, чтоб спекла блинов; хорошо бы также загнуть пирог пресный с яйцом, у меня его славно загибают, да и времени берет немного» [6, с. 74].

Пример 2: *«Чичиков оглянулся и увидел, что на столе стояли уже грибки, пирожки, скородумки, шанишки, пряглы, блины, лепешки со всякими припеками: припекой с лучком, припекой с маком, припекой с творогом, припекой со сняточками, и невесть чего не было»* [6, с. 75].

Обратим внимание на лексемы, требующие разъяснения. *«Пирожки»* – небольшие изделия из теста с различной начинкой, будь то мясо, овощи или творог; они символизируют домашнюю выпечку, которой можно накормить не только семью, но и гостя. *«Скородумки»* – простые лепешки из теста быстрого приготовления. Название указывает на практичность и экономность, характерные для деревенского уклада жизни. *«Шанишки»* – открытые пирожки с молочной заливкой сверху (творог, сметана, яйца), часто подававшиеся к чаепитию; их форма и начинка отражают привычки неспешного и традиционного чаепития в крестьянской среде. *«Пряглы»* – изделия, находящиеся между лепешкой и булкой, без сложного вкуса, но сытные и удобные для еды в сочетании с другими блюдами. Особое место занимают *«блины»* – универсальное кушанье, которое подавалось как сладким, так и соленым; в русской культуре они ассоциируются с щедростью и достатком, так как пеклись в большом количестве и предназначались для гостей. *«Лепешки с припеками»* представляют собой изделия, в которые при выпечке добавлялись различные продукты: лук, мак, творог, грибы – для разнообразия вкуса без изменения основы теста.

В китайском переводе пример 1 передается с применением комплекса переводческих трансформаций:

*«**如果能和他搞好关系**，让他把我的面粉和畜肉给公家收购去就好了，家里还剩了一块昨天和的面，这就去让费季尼娅烙饼；做一个鸡蛋素馅饼也不错，她烤得很好，而且时间也很快». «**女主人出去叫人做素**馅饼的事去了，她还打算加上厨房里的一些其他烹饪作品»* [7] (перевод: «Если бы удалось наладить с ним хорошие отношения, было бы хорошо, чтобы он сдал мою муку и скот на государственную закупку; дома еще остался кусок теста, замешанного вчера, так что можно сейчас же пойти сказать Фетинье, чтобы она напекла блинов; приготовить также пресный пирог с яичной начинкой было бы неплохо – она печет его очень хорошо, да и времени это занимает немного. Хозяйка вышла распорядиться приготовлением пресного пирога; кроме того, она намеревалась добавить к угощению еще несколько других блюд, находившихся на кухне»). Специфические реалии русской кухни подвергаются лексическо-семантической замене и обобщению: традиционные блюда заменяются более универсальными и понятными китайскому читателю аналогами, такими, как *«薄饼»* (тонкий блин) и *«鸡蛋素馅饼»* (пресный пирог с яичной начинкой). Одновременно используется перефразирование, при котором внимание переносится на ингредиенты и способ приготовления, а не на культурную составляющую самих названий. Подобная стратегия способствует облегчению восприятия текста читателем иной культуры, однако приводит к частичной утрате национального колорита и ослаблению сатирического эффекта, заложенного в оригинале.

В китайском языке пример 2 подвергается существенной лексической нейтрализации: *«**乞乞科夫抬**头看到餐桌上已摆满了香菇、油煎饼、奶渣饼、薄饼、葱花饼、罂粟籽饼、胡瓜鱼饼，简直丰盛异常»* [7] (перевод: «Чичиков поднял голову и увидел, что на столе уже расставлены ароматные грибы, жареные лепешки, лепешки с творожной массой, блины, лепешки с зеленым луком, лепешки с маком, лепешки с рыбой и огурцом – все было необычайно обильно»). Диалектные слова и выражения заменяются общеязыковыми названиями: *«**油煎**饼»* (жаренная на масле лепешка), *«**薄**饼»* (блин). В результате этого текст

становится понятным для китайского читателя, однако в нем утрачивается национально-культурная составляющая. Сочетание таких приемов, как лексическо-стилистическая замена и перефразирование позволяет сохранить при переводе только общее содержание сцены, в которой изображается чрезмерно богатый стол. При этом утрачивается индивидуальная художественная образность и культурная специфика, значимая для восприятия образа Коробочки.

Отметим, что в примере 2 нейтрализации подвергаются и словообразовательный уровень русского текста. Дериваты с уменьшительно-ласкательными суффиксами, выполняющие экспрессивную функцию в речи Коробочки *«грибки», «пирожки», «скородумки», «шанишки», «лучок», «снятоčки»*, при переводе на китайский язык получают иное смысловое наполнение, оттенок субъективной оценки нейтрализуется *«香菇»* (шитаке – древесный гриб, используемый в азиатской кузне и медицине), *«油煎饼»* (жаренная на масле лепешка), *«薄饼»* (блин), *«奶渣饼»* (лепешка с творогом), *«葱花饼»* (лепешка с луком), *«胡瓜鱼饼»* (лепешки с рыбой и огурцом). За счет этого приема речь персонажа звучит сдержанно и кратко. В ней доминируют стилистически нейтральные лексемы, что, в свою очередь, ослабляет эмоциональную окраску и снижает степень речевой характеристики героини.

4. Лексический способ перевода безэквивалентной лексики с использованием приемов стилистической нейтрализации, культурной адаптации с пояснением.

Обратимся к анализу отдельных примеров. Данный способ используется переводчиком при описании безэквивалентной лексики, связанной с образом Собакевича. Еда служит своеобразным «материальным портретом» персонажа. Выбор блюд, их размеры подача на стол помогают автору метафорически передать телесность, тяжеловесность и приземленную основательность героя: *«подошедши к столу, где была закуска, гость и хозяин выпили как следует по рюмке водки, закусили, как закусывает вся пространная Россия по городам и деревням, то есть всякими соленостями и иными возбуждающими благодатями»* [6, с. 115]. Употребление водки и соленых закусок (огурцов, грибов, рыбы) здесь маркируется как привычный, почти ритуальный элемент народного быта. Выражение книжного характера *«возбуждающие благодати»* приобретает иную семантику: желание физиологического насыщения. В китайском переводе данный фрагмент представлен так*:* *«之后，主客们走到一张放着冷拼的小桌旁，照例喝了一杯伏特加，吃了一点儿冷食，—冷食同博大的俄国各地的城乡一样，就是各种盐渍的开胃的东西»* [7] (перевод: «После этого хозяева и гости подошли к маленькому столу, на котором были холодные закуски, как обычно выпили по рюмке водки, съели немного холодного, – холодное, так же как в огромной России по городам и весям, – это всякие соленые закуски»). Кроме того, в данном фрагменте используется прием синтаксической перестройки, относящийся к грамматическому способу. При переводе на китайский язык используется прием передачи безэквивалентной лексики с помощью частичной стилистической нейтрализаци. Благодаря этому приему общий смысл и национальная составляющая трапезы сохраняются, но образная и разговорная экспрессия оригинального текста (*«возбуждающие благодати»*) замещается пояснением *«开胃的东西»* (перевод: соленые закуски), что снижает сатирический оттенок сцены.

Во время обеда на столе Собакевича представлены русские национальные блюда «няня», «бараний бок с кашей», «ватрушки». Рассмотрим каждую лексему и ее перевод на китайский язык.

«Няня» – тяжелое мясное блюдо, представляющее собой бараний желудок, начиненный крупяной массой и субпродуктами. В русской кухне это блюдо ассоциируется не с изысканной, а с плотной, «грубой» сытной едой, рассчитанной на быстрое насыщение. Любовь Собакевича к этому блюду свидетельствует о доминировании физиологичности в

образе героя: *«Эдакой няни, – продолжал он, обратившись к Чичикову, – вы не будете есть в городе, там вам черт знает что подадут!»* [6, с. 115]. В китайской версии данный фрагмент звучит так:

«这样的包子他转身对乞乞科夫说，您在市里根本吃不到，天知道他们会往里塞什么» [7] (перевод: «Такие пирожки», – повернувшись к Чичикову, сказал он, – вы в городе вовсе не найдете, и кто знает, что там вообще подмешают!»). Здесь применен способ культурной адаптации с пояснением. Русская лексема в тексте заменяется более знакомым для китайского читателя понятием *«**包子**»* (пирожок с начинкой), а затем разъясняется ее состав. Кроме того, в сочетании с лексическим способом, здесь используется грамматический прием изменения синтаксической модели реплики Собакевича: *«Эдакой няни… вы не будете есть в городе»* [6, с. 115]. В китайском тексте реплика персонажа преобразуется в стилистически нейтральное предложение: *«这样的包子...**您在市里根本吃不到**»* [7] (перевод: «Такие пирожки вы в городе вовсе не найдете»). Данный прием облегчает восприятие текста, но смещает смысловой акцент. Блюдо начинает восприниматься как относительно привычное, а не как намеренно тяжелое и «шокирующее», вследствие чего сатирическая острота ослабевает.

Блюдо *«бараний бок с кашей»* представляет собой традиционное мясное блюдо русской кухни, основанное на сочетании баранины и крупяной начинки. В качестве основы используется бараний бок, который служит оболочкой для каши, смешанной с субпродуктами и жиром. Подобная структура блюда подчеркивает его функциональный характер: оно рассчитано не на вкусовую изысканность, а на питательность и длительное насыщение. В реплике Собакевича наименование блюда звучит в сравнении с блюдом французской кухни: *«Это бараний бок с кашей! Это не те фрикасе, что делаются на барских кухнях…»* [6, с. 116]. Бараний бок с кашей символизирует для героя устойчивость, простоту и надежность, тогда как *«фрикасе»* ассоциируется с неестественностью и даже обманом. В китайском переводе:

*«**吃点儿羊肉吧，他又**转身对乞乞科夫说，这是羊肋配米饭，不是城里老爷们厨房里做的那种羊肉，他们的肉在市场上放了四五天了！»* [7] (перевод: «Съешьте немного баранины», – затем он снова повернулся к Чичикову и сказал: «Это бараньи ребра с рисом, а не такая баранина, какую готовят на кухнях городских господ; их мясо на рынке лежит четыре – пять дней!»). Оппозиция в целом сохраняется, однако гиперболизация, важная в исходном тексте («мясо… четверо суток валяется»), нейтрализуется. Это свидетельствует о применении стилистической нейтрализации, при которой резкая оценка заменяется более сдержанным высказыванием.

«Ватрушки» – массивные изделия из теста с открытой творожной начинкой и *«индюк»* становятся завершением застолья: *«…ватрушки, из которых каждая была гораздо больше тарелки, потом индюк ростом в теленка…»* [6, с. 117]; *«гигантский индюк»*, нафаршированный различными продуктами – создают ощущение избыточности и тяжести, переходящей в физический дискомфорт. Метафора *«все ложилось комом в желудке»* [6, с. 117] переводит описание еды в плоскость телесного восприятия.

В китайском варианте:

*«**羊肋之后，奶渣**饼端了上来，每个都要比盘子大很多；不久又上了像小牛犊一样的大火鸡，里面塞满了各种馅»* [7] (перевод: «После бараньих ребер подали лепешки с творогом, каждая из которых была гораздо больше тарелки; вскоре подали также индейку, большую, как теленок, фаршированную всякими начинками») переводчик сохраняет масштаб блюд и принцип нагромождения, однако телесная метафора передается описательно и утрачивает экспрессию. Здесь вновь проявляется стратегия нейтрализации образной стороны повествования.

5. Лексический способ перевода в сочетании с приемом фонетической транскрипции.

Данный способ используется во фрагментах текста, передающих национальную культуру пития. Рассмотрим примеры из текста. В трактире хозяйка в диалоге с Ноздревым употребляет словосочетание «анисовая водка»: *«Впрочем, давай рюмку водки: какая у тебя есть? – Анисовая, – отвечала старуха»* [6, с. 85]. *«Анисовая водка»* – алкогольный напиток с ярко выраженным ароматом и устойчивой культурно-бытовой ассоциацией. В китайском тексте данный фрагмент звучит как *«不过来杯伏特加也行。你这儿有什么伏特加? — 茴香伏特加。老太婆答道»* [7] (перевод: «Но можно и рюмку водки. – Какая у вас водка? – Анисовая водка», – ответила старая женщина»). Здесь наблюдается сочетание обобщения с частичной конкретизацией: базовое понятие *«伏特加»* (водка) используется как универсальный эквивалент, а добавление *«茴香»* (анис) лишь частично компенсирует утрату национальной специфики. В результате сцена сохраняет исходный смысл, но теряет часть национального колорита.

Кульминацией темы пития алкогольных напитков становится сцена застолья в доме Ноздрева, где он вместо блюд угощает гостей алкогольными напитками: *«Зато Ноздрев налег на вина: еще не подавали супа, он уже налил гостям по большому стакану портвейна и по-другому сотерна, потому что в губернских и уездных городах не бывает простого сотерна»* [6, с. 93], что придает сцене социально-сатирическое звучание. «Портвейн» – алкогольный винный напиток. В китайском переводе: *«诺兹德廖夫对酒可非常上心：汤还没端上来，他就已经给客人们倒上一大杯波尔多葡萄酒，一大杯高级索特纳白葡萄酒，因为很多的省城和县城里是没有普通的索特纳白葡萄酒的»* [7] (перевод: «Ноздрев относился к алкоголю с большим вниманием: суп еще не был подан, а он уже налил гостям по большой рюмке бордового вина и по большой рюмке высококачественного белого вина «Сотерн», потому что во многих губернских и уездных городках обычного белого вина «Сотерн» не было»). «Портвейн» отсутствует как самостоятельное слово и передается через выражение: *«波尔多葡萄酒»* [7] (бордовое вино). В русской версии в этом же фрагменте употребляется лексема *«сотерн»*, представляющая собой алкогольный напиток. В китайской версии «***索特***纳白葡萄酒» переводчик использует лексический способ и прием фонетической транскрипции *«**白葡萄酒**»* (белое вино «Сотерн»), *«**高级**»* (высококачественный). Рассмотрим следующий пример: *«Потом Ноздрев велел принести бутылку мадеры, лучше которой не пивал сам фельдмаршал»* [6, с. 93]. На китайском языке:

«***后来***诺兹德廖夫又吩咐取来***一瓶***玛德拉酒，比这更好的酒恐怕大元帅也没有喝过»

[7] (перевод: «Позднее Ноздрев приказал принести еще бутылку мадеры, такой хорошей, что, боюсь, даже великий маршал не пробовал вина лучше») переводчик вновь использует лексический способ перевода, реализованный через прием транскрипции. Так *«мадера»* – алкогольный винный напиток, в китайской версии передается как *«玛德拉»* (мадера) с добавлением иероглифа *«**酒**»*, который переводится на русский язык как «вино, алкоголь» и выполняет функцию лексического уточнения.

Проведенное исследование показало, что при переводе гастрономической русской безэквивалентной лексики из поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» на китайский язык, ведущую позицию занимает лексический способ перевода. Была проанализирована 21 лексическая единица.

Специфика русской гастрономической лексики заключается в ее тесной связи с национальной культурой, бытовыми особенностями, системой ценностей русского общества. Данные слова не имеют прямых эквивалентов в китайском языке. В условиях отсутствия номинативного соответствия лексический способ перевода демонстрирует высокую

продуктивность благодаря способности реализовываться через совокупность приемов, включая описательный перевод, лексико-семантическую замену, обобщение, перефразирование и элементы культурной адаптации. Использование данных приемов позволяет передать значение русских реалий, незнакомых китайскому читателю. В результате перевод ориентируется не на формальное воспроизведение исходной единицы, а на передачу ее содержательной функции в тексте.

Другие способы перевода – грамматический, адаптивный, в анализируемом материале носят вспомогательный характер и реализуются преимущественно в сочетании с лексическим. Они направлены на структурную или стилистическую корректировку текста, однако не способны самостоятельно обеспечить адекватную передачу русской безэквивалентной гастрономической лексики без опоры на лексико-семантические трансформации.

Перспективным направлением дальнейших исследований может стать разработка специализированного русско-китайского словаря безэквивалентной лексики. Такой словарь позволит систематизировать способы и приемы перевода, облегчит передачу культурно специфических лексем в русско-китайском переводе, а также поможет адаптации текстов русской литературы для китайских читателей.

Библиографический список

1. Нелюбин, Л. Л. Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – 3-е изд., перераб. – Москва : Флинта ; Наука, 2003. – 318 с.
2. Бархударов, Л. С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – Москва : Международные отношения, 1975. – 240 с.
3. Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Русский язык, 1990. – 246 с.
4. Ли, Ц. Перевод безэквивалентной лексики в китайской политической речи на русский язык / Ц. Ли // Litera. – 2024. – № 8. – С. 124–137.
5. Цюцзюй, Янь. Лингвокультурологическая методика обучения китайских студентов русскому языку (на примере русских заимствований в китайский язык) : учеб. пособие / Янь Цюцзюй. – Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. – 21 с.
6. Гоголь, Н. В. Мертвые души: поэма / Н. В. Гоголь. – Москва : Художественная литература, 1984. – 352 с.
7. 鲁迅. 外国小说分类. – 北京: 人民文学出版社, 2005. – 410 页. – URL: https://m.99csw.com/book/9532/index.html (дата обращения: 14.04.2026).

Бадюк А.И., студентка 5 курса Лингвистического института,
Коротких Ж.А., канд. филол. наук, доцент кафедры английской филологии
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ И ИХ ИСТОЧНИКИ В ЗАГОЛОВКАХ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЖУРНАЛОВ

Аннотация. *В статье рассматривается использование прецедентных феноменов в заголовках англоязычных журналов. Устанавливается, что наиболее частотными в англоязычных журнальных заголовках являются национально-прецедентные и универсально-прецедентные феномены. Выделяются и анализируются виды прецедентных феноменов и их функции в заголовках. Доказывается, что прецедентные имена и прецедентные высказывания выступают как вербальные феномены, способные актуализировать*

прецедентные тексты и прецедентные ситуации. Делается вывод, что прецедентные феномены в журнальных заголовках активируют ассоциации, связанные с исходным текстом или ситуацией.
Ключевые слова: заголовки англоязычных журналов, национально-прецедентные феномены, универсально-прецедентные феномены.

A.I. Badyuk,
Zh.A. Korotkikh

PRECEDENT PHENOMENA AND THEIR SOURCES IN THE HEADLINES OF CONTEMPORARY ENGLISH-LANGUAGE MAGAZINES

Abstract: *The article examines the use of precedent-based phenomena in English-language magazine headlines. It is established that the most common in English-language magazine headlines are national-precedent and universal-precedent phenomena. The types of precedent phenomena and their functions in headlines are identified and analyzed. It is proved that precedent names and precedent statements act as verbal phenomena capable of actualizing precedent texts and precedent situations. It is concluded that precedent phenomena in magazine headlines activate associations related to the original text or situation.*
Key words: English-language magazines headlines, national-precedent phenomena, universal-precedent phenomena.

Современное медиапространство представляет собой сложную систему, характеризующуюся высокой степенью конкуренции и интенсивной борьбой за внимание и время аудитории. В связи с этим все печатные и электронные журналы находятся в постоянном поиске новых форм и методов преподнесения информации для поднятия своего рейтинга. Важное значение для привлечения внимания читателей имеет заголовок − ведь именно он решает судьбу публикации. Заголовок – это первое, что видит читатель, и, как показывают исследования, 80% читателей просматривают только заголовки, и лишь 20% читают весь текст. Из-за информационной перегрузки именно заголовок становится ключевым инструментом коммуникации между автором и читателем − он привлекает внимание, формирует ожидания и вызывает эмоции. Заголовок, по мнению И. Р. Гальперина, – это «компрессированное нераскрытое содержание текста» [1, с. 133].

Заголовок должен быть «легким для восприятия и смоделированным под определенную публику» [2, с. 534]. От того, насколько он емок, выразителен и узнаваем, зависит успешность продвижения материала. Одним из эффективных способов создания ярких, запоминающихся и информативных заголовков является использование прецедентных феноменов.

Данная работа посвящена исследованию прецедентных феноменов в англоязычных журнальных заголовках. Актуальность темы обусловлена возросшим интересом отечественных и зарубежных лингвистов к теории прецедентности, изучению когнитивных механизмов восприятия текста и механизмов воздействия средств массовой информации на общественное сознание. Прецедентные феномены рассматриваются с позиций лингвокультурологии, когнитивной лингвистики, теорий интертекстуальности и языковой личности. Разнообразие подходов и большое количество работ «свидетельствуют о сложности и многогранности данного явления, требующего всестороннего изучения» [3, с. 153].

Объектом исследования являются заголовки журнальных публикаций, отобранные методом сплошной и целенаправленной выборки из британских и американских журналов (*The Economist, The Atlantic, Vanity Fair, Vogue, The New Yorker, The New York Times Magazine, Wired, Forbes, WWD (Women's Wear Daily), National Geographic* и др.). Предметом исследования выступают прецедентные феномены, реализованные в названиях журнальных

статей, колонок и рубрик. Цель исследования – выявить и проанализировать особенности функционирования прецедентных феноменов в журнальных заголовках англоязычных изданий, определить их прагматический потенциал и роль в создании медийного воздействия. Цель исследования определяет постановку следующих задач: а) охарактеризовать виды и источники прецедентных феноменов, используемых в журнальных заголовках; б) установить роль прецедентных феноменов в привлечении внимания читателей и определить эффективность их использования в восприятии информации.

Гипотеза данного исследования заключается в том, что использование прецедентных феноменов в заголовках журналов англоязычных стран является осознанной стратегией автора, направленной на повышение коммуникативной эффективности текста. Такая стратегия опирается на коллективную культурную память и способствует формированию эмоционального отклика аудитории.

Проведенный анализ теоретических источников позволил выделить следующие основные характеристики прецедентных феноменов: а) отсылка к первоисточнику; б) значимость для личности или сообщества в познавательном и эмоциональном отношениях [4, с. 216]; в) наличие ценностной составляющей [5, с. 22]; г) широкая известность в определенном лингвокультурном сообществе; д) эталонность − способность выступать неким эталоном для факта или явления действительности [5, с. 22].

Д. Б. Гудков выделяет несколько видов прецедентных феноменов: автопрецедентные, социумно-прецедентные, национально-прецедентные и универсально-прецедентные [6, с. 103]. Автопрцедентные феномены основываются на индивидуальных ассоциациях и не используются в журнальных заголовках. Использование социумно-прецедентных феноменов зависит от целевой аудитории журнала. Такие феномены должны входить в коллективное когнитивное пространство определенного социума и быть известны его представителям и легко ими декодироваться. Национально-прецедентные феномены известны «любому среднему представителю лингво-культурного сообщества и входят в когнитивную базу этого сообщества» [6, с. 104], поэтому они чаще используются в журнальных заголовках наряду с универсально-прецедентными феноменами, входящими в «когнитивное пространство человечества» и известными «любому современному полноценному homo sapiens» [6, с. 104].

В составе прецедентных феноменов выделяют следующие группы: прецедентное высказывание, прецедентное имя, прецедентный текст и прецедентную ситуацию.

Под *прецедентным высказыванием* понимают «репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности, законченную и самодостаточную единицу, сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу» [6, с. 107]. Прецедентные высказывания – это устойчивые цитаты, слоганы, лозунги, крылатые выражения, произнесённые известными людьми или персонажами.

Анализ работ, посвященных исследованию прецедентных высказываний, используемых в печатных средствах массовой информации, позволяет сделать вывод, что они являются довольно частым явлением и могут быть как «каноническими, так и трансформационными, придавая речи экспрессивность и динамику» [7, с. 142].

Канонические прецедентные высказывания представляют собой строгую цитату. В отличие от них, трансформационными являются прецедентные высказывания, которые подверглись определённым изменениям, но при этом легко опознаются и восстанавливаются представителями определенного лингво-культурного сообщества. Наше исследование показало, что в англоязычных журнальных заголовках используются как канонические, так и трансформационные прецедентные высказывания.

(1) “I have a dream...” (Vogue, March 2023).

Выступая в августе 1963 года во время Марша на Вашингтон, знаменитый лидер движения за гражданские права Мартин Лютер Кинг-младший произнес фразу *"I have a dream" («У меня есть мечта»),* которая вошла в историю и стала символом борьбы за свободу и равноправие. В той исторической речи Мартин Лютер Кинг провозгласил свое видение будущего, где все жители Америки имели бы равные гражданские права,

независимо от цвета кожи. Использование этого выражения в заголовке направлено на привлечение внимания к серьёзной общественной проблеме, демонстрируя преемственность традиций и стремлений общества.

(2) "Houston, We Have a Problem: Where Are the Astronauts?" (The New York Times Magazine, April 5, 2023).

Выражение *Houston, We Have a Problem* (*Хьюстон, у нас проблема)* впервые прозвучало в фантастическом фильме *Robinson Crusoe on Mars («Робинзон Крузо на Марсе»)* в 1964 г. Чуть позже, в 1969 году, фразу употребили в фантастической драме режиссёра Джона Стёрджеса *Marooned («Потерянные»).* По-настоящему знаменитой и всеми узнаваемой фраза стала после выхода в 1995 году кинокартины «Аполло-13», снятой на основе реальных событий.

Став прецедентной, эта фраза неофициально начала использоваться, часто с оттенком иронии, для описания возникшей непредвиденной проблемы. В историческом контексте эта драматичная фраза – сообщение о критической поломке. В статье, напротив, она обозначает забавную, но неловкую ситуации. Это создаёт эффект обманутого ожидания. Читатель ожидает драмы, а получает комичную историю о том, как руководство NASA пыталось устроить трём астронавтам сюрприз, сообщив, что они полетят к Луне. Представитель NASA решил, что позвонить – слишком скучно. Его идея была организовать трём выбранным кандидатам фиктивную встречу, собрать всех в одном месте, чтобы лично объявить новость, но все пошло не по плану.

Заголовок привлекает сигналом тревоги, а затем переключает ожидания читателя на решение куда менее серьезной, комичной задачи. Данное прецедентное высказывание можно отнести к универсально-прецедентным, так как оно известны всем современным людям, даже не интересующимся темой космоса.

Большинство журнальных заголовков содержат трансформированные прецедентные высказывания. Это позволяет интегрировать в прецедентную основу новую информацию (тему статьи, имя собственное, ключевую цифру), сохраняя при этом узнаваемость исходного феномена. Трансформированное высказывание выступает как способ языковой игры и создает диалог между автором и читателем, создавая эмоциональный контакт. Рассмотрим заголовок статьи из журнала *The New York Times Magazine.*

(3) This realm, this car park (The New York Times Magazine, January 28, 2001).

Данная статья – это рецензия на книгу британского журналиста Джереми Паксмана *"The English: A Portrait of a People".* Рецензент полностью согласен с центральной идеей Паксмана о том, что традиционные черты английского характера, такие как кодекс чести джентльмена, культ физической выносливости и сдержанность, исчезают под влиянием глобализации. При этом утверждение Паксмана, что мечта о потерянном рае, об «идеальной старой Англии» продолжает жить в сознании англичан, вызывает у рецензента сомнение.

Фраза *This realm, this England* ассоциируется с монологом Джона Гонта из пьесы Уильяма Шекспира *«Ричард II».* В своей речи герой воспевает величие Англии − *"This blessed plot, this earth, this realm, this England"* («Этот благословенный участок, эта земля, это королевство, эта Англия»). Использование данного прецедентного высказывания в заголовке создает комический эффект. Благословенной Англии уже нет, ее символом в эпоху глобализации стала автостоянка. Высокие идеалы и связь с историей, с былой славой страны утрачены. Своим заголовком автор рецензии развеивает всякие иллюзии − между прошлым и настоящим пролегла пропасть.

Прецедентные высказывания, используемые в журнальных заголовках, чаще всего относятся к национально-прецедентным феноменам. Даже в изданиях с международной аудиторией журналисты преимущественно опираются на англоязычный культурный код – устойчивые идиомы, цитаты из Шекспира, бытовые клише, отсылки к англоязычной поп-культуре. Журналисты отдают предпочтение не каноническим цитатам, а

трансформированным. Переделанная фраза притягивает взгляд и четко дает понять позицию автора.

Прецедентным именем называют индивидуальное имя, связанное с широко известным прецедентным текстом или прецедентной ситуацией. К прецедентным именам относятся фамилии, прозвища, псевдонимы выдающихся личностей, «имена-символы, указывающие на некоторую эталонную совокупность определенных качеств» [2, с. 108].

Примером использования прецедентного имени служит заголовок в выпуске *The Economist.*

(4) Are we a nation of Scrooges? (The Economist, November 22, 2003).

Ebenezer Scrooge – главный герой повести Чарльза Диккенса *A Christmas Carol.* Это один из самых известных литературных персонажей, олицетворяющий жадность, эгоизм и отсутствие сострадания. Он показан как озлобленный и безжалостный бизнесмен, который не видит ценности ни в чем, кроме накопления богатства. Scrooge безразличен к бедственному положению бедных и нуждающихся, отказывается участвовать в благотворительности.

Читатель, который не знаком с творчеством Диккенса, может провести параллель с Scrooge McDuck, который является персонажем мультфильмов, сказок и комиксов. В ранних комиксах он изображался как жадный скряга и антигерой. Именно такой образ героя закрепился в сознании многих читателей.

Статья Дж. Ларнер, опубликованная в 2003 году, поднимает проблему снижения благотворительных пожертвований в Великобритании. Автор отмечает, что британцы стали вносить пожертвования очень редко и зачастую не из благих намерений.

Имя Scrooge в английской культуре – синоним скупости. Автор одним словом передаёт оценочную характеристику целого общества. Это живой образ, который мгновенно вызывает эмоции у читателя. При прочтении такого заголовка непременно возникает образ сгорбленного старика или селезня-миллиардера, который переживает за свои деньги.

Другим примером привлечения внимания читателей служит заголовок из журнала *WIRED.*

(5) "Will Africa Produce the 'Next Einstein'?" (Wired, December 2014).

Статья повествует о поиске эффективного пути развития Африки. Отвергая радикальные подходы, автор фокусируется на идее, предложенной математиком Тьерри Зомауном. Его предложение заключается в создании Африканского института математических наук, цель которого выявлять и обучать африканскую молодежь, чтобы подготовить ученых и лидеров для решения проблем континента, акцентируя внимание на собственных кадрах, а не на внешней помощи.

Имя *Эйнштейн,* известное всему миру как символ гения физики и научного прогресса, используется в заголовке, чтобы показать, что Африка способна стать источником инновационных открытий и достижений мирового масштаба. Данный заголовок идеально подходит для статьи в журнале *WIRED*, который посвящён влиянию новых технологий на культуру, экономику и политику африканских стран. Упоминание знаменитого имени подтверждает значимость обсуждаемого вопроса.

Как показало наше исследование, прецедентные имена содержатся в основном в журналах общеполитической направленности, изданиях о технологиях, инновациях и цифровой культуре. Так как большинство из них ориентировано на образованную аудиторию, прецедентные имена в данных изданиях относятся к универсально-прецедентным феноменам.

Прецедентные тексты – «это тексты, значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [4, с. 216]. К прецедентным текстам

относят пословицы, поговорки, литературные произведения и тексты песен. Актуализаторами прецедентных текстов выступают прецедентные имена и прецедентные высказывания.

(6) "All The President's Men 2.0" (Vanity Fair, June 29, 2017).

Заголовок *"All The President's Men 2.0"* отсылает читателя к документальной книге журналистов Боба Вудворда и Карла Бернстейна, которые в 1973 году расследовали Уотергейтский скандал, и к политическому триллеру Алана Пакулы *«Вся президентская рать»,* основанном на этом резонансном расследовании журналистов. Сюжет книги связан с попыткой администрации президента-республиканца Ричарда Никсона установить прослушивающие устройства в штабе Демократической партии и последовавшем расследовании, которое привело к первой в истории страны добровольной отставке президента. Повторяя название, авторы показывают, что современные политические потрясения напоминают старые ошибки, давая повод для сравнения и переосмысления печальных уроков.

У некоторых читателей данный заголовок будет ассоциироваться с названием романа американского писателя Роберта Пенна Уоррена «Вся королевская рать» (*All the Kings Men*). Роман повествует о взлете и падении Уилли Старка, прототипом которого послужил политик из Луизианы Хьюи Кингфиш Лонг. Уилли Старк начал свою политическую карьеру как идеалист, человек, вышедший из народа, отлично знающий все нужды и чаяния простых людей, но постепенно, развращенный успехом, превратился в жёсткого политика, не брезгующего никакими методами для достижения своих личных целей. Изданный в 1946 году, роман «Вся королевская рать» считается одним из лучших произведений об американской политике.

(7) "Plaid to the Bone" (National Geographic, Vol. 190, # 3, September 1998).

Статья посвящена Шотландии, ее истории, уникальной культуре, жизни народа, природе, достопримечательностям, и поэтому автор Эндрю Уорд в качестве заголовка выбрал название известного музыкального коллектива, исполняющего инструментальную музыку в стиле фолк-рок и кельтский рок, сочетающую элементы шотландских мотивов (волынка) с роком. Название *Plaid to the Bone* ассоциируется также с произведением Миа Марлоу (Mia Marlowe) *Plaid to the Bone. The Spirit of the Highlands, Book 1.* Действие своих исторических романов писательница любит помещать в Шотландию, воссоздавая и в какой-то степени романтизируя ее дух.

Под *прецедентной ситуацией* понимают некую наглядную, «эталонную» ситуацию, воспринимаемую как шаблон. Прецедентные ситуации – это модели жизненных обстоятельств, конфликты, стереотипы, основанные на опыте поколений. В заголовках прецедентные ситуации актуализируются через прецедентные имена или высказывания.

(8) "Green like the Grinch" (The Economist, October 10, 2020).

В данном заголовке содержится аллюзия на ситуацию унылого настроения и ненависти к праздникам из популярного фильма *How the Grinch Stole Christmas («Гринч – похититель Рождества»).* Актуализатором и символом ситуации выступает Гринч – ворчливый зелёный отшельник, живущий на горе Крампит, который презирает Рождество и радостных жителей Ктограда. Его зеленый цвет ассоциируется с чувством одиночества и раздражённости. Статья рассказывает о скандале вокруг нового мэра Бордо Пьера Юрмика. Вскоре после вступления в должность мэр заявил, что мэрия больше не будет устанавливать огромную традиционную рождественскую ёлку на главной городской площади, что вызвало возмущение у жителей города. Заголовок наводит на мысль о нежелании участвовать в общем праздничном настроении, отрицательном отношении к изменениям.

(9) "Chicken Or The Egg: How Young AI Engineers Can Decide Between Data Or Technology" (Forbes, November 24, 2020).

Дилемма, что первично: курица или яйцо, имеет долгую историю. Ее обсуждение можно найти в трудах философов Древней Греции. Со временем она приобрела статус прецедентной ситуации, смысл которой заключается в невозможности дать точный ответ,

что должно быть первым. Данный заголовок сразу привлекает внимание читателей, интересующихся вопросами, связанными с развитием искусственного интеллекта, и определяет проблему: что важнее для молодых разработчиков искусственного интеллекта – качество данных или совершенствование технологии.

Прецедентной является и ситуация, когда человек оказывается перед выбором одного из двух «плохих» вариантов. В английском языке актуализатором такой ситуации является идиома *"between a rock and a hard place"* (русский аналог – «между молотом и наковальней»).

(10) "Between a rock and a hard place" (The Economist, September 21, 2006).

Статья в журнале *Economist* повествует о затруднительном положении, в котором оказались сотрудники компании, и заголовок сразу даёт представление о проблемах и тяжелых условиях принятия решения.

(11) "Love Actually" (The New Yorker, July 24, 2013).

Заголовок статьи перекликается с названием британской рождественской романтической комедии 2003 года, написанной и снятой Ричардом Кёртисом. Фильм со временем превратился в культовую праздничную мелодраму, а его название стало прецедентным, актуализирующим рождественскую ситуацию, в которой судьбы людей переплетаются, и любовь – первая, неожиданная, необъяснимая, вечная, ушедшая − правит всеми вокруг.

(12) "To Infinity and Beyond: The BFC Charts a New Course With Digital Showcase" (WWD, June 12, 2023).

Заголовок статьи отсылает читателя к мультфильму Pixar *"Toy Story" («История игрушек»),* создавая ореол неизведанности, приключения и открытия нового. Герой фильма Базз, космический рейнджер, открывает для себя безграничность Вселенной и понимает, что последствия могут быть непредсказуемыми. Идея, заложенная в заголовке, раскрывается в статье – не останавливайтесь, продолжайте исследовать неизведанное, рискуйте и мир предстанет перед вами в другом свете.

(13) "Down the rabbit hole" (The Economist, June 28, 2007).

Самое раннее письменное упоминание этой фразы можно найти в книге Льюиса Кэрролла *Alice in Wonderland («Алиса в Стране чудес»).* Следуя за Белым Кроликом в его нору, Алиса оказывается в странном, сюрреалистическом мире Страны Чудес. Со временем выражение *to go down the rabbit hole* превратилось в идиому, стало прецедентным и используется для описания ситуации, когда человек погружается в изучение определенной темы, которая может открывать новые и неожиданные перспективы.

(14) "The Empire Strikes Back" (The New York Times Magazine, March 10, 1991).

В заголовке *"The Empire Strikes Back"* используется название третьего эпизода серии фильмов *"Star wars" − «Звездные войны: Империя наносит ответный удар»*. Сюжет фильма разворачивается вокруг столкновения повстанческой армии с мощной Империей. Этим названием авторы хотели подчеркнуть острый конфликт, драматичное столкновение сторон, аналогичное сюжету фильма. Важность такого заголовка заключается в том, что он действует как мостик между новым событием и уже сформировавшимся культурным багажом аудитории.

(15) Are We Unleashing A Treasure Chest Or Pandora's Box Onto Humanity? (Forbes, October 9, 2024).

В статье *Are We Unleashing A Treasure Chest Or Pandora's Box Onto Humanity?* рассматривается влияние искусственного интеллекта (ИИ) на человечество. Автор отмечает, что ИИ может решать сложные мировые проблемы, но также способен создавать проблемы, которые выходят из-под контроля. Поэтому в заголовке содержится вопрос: что мы открываем: сундук с сокровищами или ящик Пандоры? В древнегреческой мифологии повествуется о том, как Зевс вручил Пандоре ларец, в котором были запечатаны все людские беды и несчастья, и когда Пандора из любопытства открыла крышку ларца, они разлетелись по всему миру. С тех пор выражение ящик Пандоры является символом прецедентной

ситуацией и означает действия, влекущие за собой необратимые катастрофические последствия.

Проведенное нами исследование подтвердило, что между прецедентными феноменами нет жестких границ, они все тесно взаимосвязаны. «При актуализации одного из них может происходить актуализация сразу нескольких остальных. Прецедентные феномены, связанные общностью происхождения, могут выступать как символы друг друга» [6, с. 108].

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Прецедентные феномены в англоязычных журнальных заголовках активируют ассоциации, связанные с исходным текстом или ситуацией, и привлекают внимание читателей, стимулируя интерес к прочтению статьи. Использование знакомых цитат, фраз или имен-символов помогают читателям воспринимать и верно декодировать новую информацию. Проблемы могут возникнуть в том случае, если в заголовках используются прецедентные феномены, неизвестные целевой аудитории, поэтому в англоязычных журнальных заголовках, как правило, используют национально-прецедентные или универсально-прецедентные феномены.

Материалы и результаты исследования имеют большое значение для практики преподавания английского языка. Студентам-филологам и лингвистам знание о природе и функциях прецедентных феноменов необходимо для понимания культурного контекста англоязычных стран, что важно для профессионального развития. Овладение методами анализа прецедентных феноменов помогает развить навыки анализа аутентичных медиатекстов, способствует повышению уровня владения английским языком. Полученные результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных пособий по стилистике английского языка, обогащая образовательные программы вузов и школ.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в более глубоком анализе прецедентных феноменов в заголовках разных видов англоязычных журналов. Интересные результаты, на наш взгляд, можно получить при сопоставительном анализе этого явления в разных языках.

Библиографический список

1. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – Москва : Ком-Книга, 2007. – 144 с.

2. Уткина, О. Л. Заголовок как сильная позиция публицистического текста / О. Л. Уткина // Казанский лингвистический журнал. – 2023. – № 6(4). – С. 533–544.

3. Коротких, Ж. А. Прецедентные феномены в названиях англоязычных художественных фильмов / Ж. А. Коротких, У. В. Малютина // Педагогическое образование на Алтае. – 2020. – № 1. – С. 152–157. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43853065 (дата обращения: 30.01.2026).

4. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Изд. 7-е. – Москва : Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.

5. Назарова, Р. З. Прецедентные феномены: проблемы дефиниции и классификации прецедентных феноменов / Р. З. Назарова, М. В. Золотарев // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Филология. Журналистика. − Саратов, 2015. − С. 17−23.

6. Гудков, Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. – Москва : «Гнозис», 2003. – 287 с.

7. Хузин, И. Р. Прецедентные высказывания в английских газетных заголовках / И. Р. Хузин, Э. М. Вильданова, Г. Т. Гильфанова, Д. А. Салимзанова // Глобальный научный потенциал. – Санкт-Петербург : Издательский дом «ТМБпринт». – 2021. – № 2 (119). – С. 140–143.

Безрукова Н.Н., канд. филол. наук, доцент кафедры перевода и межкультурной коммуникации,
Вансович А.А., студентка 1 курса магистратуры Лингвистического института
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

«ВЕЛИКИЙ ГЭТСБИ» В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ: ФЕНОМЕН ПОВТОРНОГО ПЕРЕВОДА

Аннотация. *В статье рассматривается феномен повторного перевода (retranslation) как актуальное направление современного переводоведения. Анализируются ключевые теоретические концепции (гипотеза повторного перевода А. Бермана, дихотомия «горячего» / «холодного» и «активного» / «пассивного» перевода). На материале романа Ф. С. Фицджеральда «Великий Гэтсби» приводятся примеры лексических и стилистических расхождений в переводах разных авторов. Обосновывается перспективность использования данного произведения для статистического анализа зависимости переводческих стратегий от времени появления версии, личности переводчика и типа повторного перевода.*
Ключевые слова: повторный перевод, retranslation, переводная множественность, гипотеза повторного перевода, «Великий Гэтсби», форенизация, доместикация, стратегии перевода.

N.N. Bezrukova,
A.A. Vansovitch

«THE GREAT GATSBY» IN RUSSIAN TRANSLATIONS: THE PHENOMENON OF RETRANSLATION

Abstract. *The article examines the phenomenon of retranslation as a current trend in modern translation studies. Key theoretical concepts (A. Berman's Retranslation Hypothesis, the dichotomy of hot/cold and active/passive retranslation) are analyzed. Using F.S. Fitzgerald's novel 'The Great Gatsby' as a case study, the author provides examples of lexical and stylistic divergences in different Russian translations. The article demonstrates the potential of this literary work for statistical analysis of the relationship between translation strategies and such factors as the time of publication, translator's profile, and the type of retranslation.*
Keywords: retranslation, translation plurality, Retranslation Hypothesis, The Great Gatsby, foreignization, domestication, translation strategies.

Современные исследователи всё чаще обращаются к феномену ретрансляции (retranslation) – созданию новых переводов одного и того же литературного произведения на один язык. Интерес к этому явлению настолько велик, что XXI век нередко именуют эпохой повторного перевода [1, с. 10]. Актуальность изучения ретрансляции объясняется его прямой связью с культурной динамикой, идеологическими сдвигами, рыночными механизмами и изменениями языковых норм.

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом современного переводоведения к феномену повторного перевода как отражению динамики языковых, культурных и литературных процессов. В условиях существования множества переводческих версий одного произведения особое значение приобретает изучение факторов, влияющих на выбор переводческих стратегий и формирование новых интерпретаций художественного текста. Анализ повторных переводов позволяет выявить механизмы адаптации произведения к изменяющимся культурным и читательским запросам, а также проследить эволюцию переводческих норм в разные исторические

периоды. Научная новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении русскоязычных переводов романа Ф. С. Фицджеральда «Великий Гэтсби» через призму современных теорий ретрансляции. В работе не только анализируются отдельные переводческие решения, но и обосновывается возможность выявления закономерностей между выбором языковых средств, временем создания перевода, индивидуальностью переводчика и доминирующими переводческими стратегиями. Особую новизну представляет рассмотрение произведения как перспективного материала для дальнейшего количественного и статистического анализа процессов переводческой вариативности. Целесообразность исследования определяется необходимостью углубления представлений о природе повторного перевода как самостоятельного культурного и творческого явления. Полученные результаты способствуют более полному пониманию процессов межкультурной коммуникации, механизмов сохранения и трансформации художественных смыслов при переводе.

Повторным переводом в науке принято считать «как сам процесс перевода произведения, ранее уже переведённого на тот же самый язык, так и результат этого процесса» [2, с. 233]. В современном переводоведении активно используется также термин «переводная множественность», описывающий сосуществование разных переводческих версий одного оригинала в культуре-реципиенте [3]. Если переводная множественность акцентирует синхронное бытование нескольких текстов, то понятие retranslation подчёркивает историческую, диахронную природу появления новых интерпретаций.

Исследователями предложено несколько классификаций повторного перевода. Среди них выделяется дихотомия «горячего» (*hot*) и «холодного» (*cold*) перевода. Первые появляются практически сразу после выхода оригинала, тогда как вторые создаются по прошествии длительного периода времени. Другой важной типологией является разграничение «активных» и «пассивных» повторных переводов. Активные варианты создаются в одном культурном и хронологическом контексте и часто вступают в диалог с предшествующими версиями, тогда как пассивные отделены друг от друга временными и географическими рамками и не пересекаются между собой [4, с. 7–8].

Значительное место в теории ретрансляции занимает дискуссия о соотношении повторного перевода с приёмами форенизации (ориентации на исходный язык) и доместикации (адаптации к культуре-реципиенту). Антуан Берман предложил так называемую «гипотезу повторного перевода» (*Retranslation Hypothesis*). Согласно его предположению, первые переводы обычно носят ассимилирующий, доместицирующий характер — их задача «ввести» иностранное произведение в целевую культуру, сглаживая различия. Последующие же переводы могут позволить себе большую ориентацию на исходный текст, становясь более форенизирующими, поскольку аудитория уже знакома с произведением [5, с. 7]. Однако эмпирические исследования последних лет демонстрируют, что данная гипотеза не всегда работает на практике. Как показывает анализ эмпирических данных, далеко не все первые переводы можно назвать доместицирующими, равно как и не все последующие являются однозначно форенизирующими [6, с. 9–10]. На самом деле выбор переводческой стратегии зависит от целого комплекса факторов: издательской политики, читательских ожиданий, литературных норм конкретной эпохи и индивидуального стиля переводчика.

В рамках концепции перевода как культурного текста сам процесс перевода интерпретируется не просто как передача смысла с одного языка на другой, а как сложный культурный акт переноса кодов, традиций и ценностей из одной лингвокультурной среды в другую. В этом ракурсе перевод представляет собой самостоятельный текст, существующий в межкультурном пространстве и обладающий собственной литературной и культурной ценностью, а переводчик выступает в роли медиатора между разными культурами. Следовательно, повторный перевод следует рассматривать не как исправление ошибок предыдущих версий, а как новое прочтение и актуализацию культурного текста для изменившейся аудитории и новой эпохи.

Популярность практики повторного перевода подтверждается многочисленными примерами. Так, например, сегодня в русском переводе существует 63 конкурирующих версии 23 книг Стивена Кинга. Сказка Льюиса Кэрролла «Алиса в Стране чудес» переводилась на русский язык более 50 раз [4, с. 2]. Что касается русской классики, то она также многократно переводилась на английский язык на протяжении XX и XXI веков: «Война и мир» Л. Н. Толстого существует в более чем 15 вариантах перевода, «Анна Каренина» – более чем в 20, «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского – более чем в 25, а «Евгений Онегин» А.С. Пушкина – более чем в 40. Каждая последующая переводческая эпоха – от викторианских адаптаций до современных, более буквальных версий – предлагает собственное прочтение этих текстов, отражая смену эстетических предпочтений и культурных установок в англоязычном мире.

В рамках изучения феномена повторного перевода интерес представляет роман Фрэнсиса Скотта Фицджеральда «Великий Гэтсби» (1925). Это произведение многократно переводилось на русский язык, и варианты переводов отдельных фрагментов демонстрируют различные стратегии, выбор которых обусловлен как личностью переводчиков, так и временем создания их версий.

Продемонстрируем эти стратегии на примере перевода отдельных лексических единиц. Одним из характерных примеров расхождений в лексическом выборе стал перевод существительного «couch» из первой главы романа. У С. Б. Ильина (перевод 2021 года) этот предмет интерьера превращается в «огромный диван» [9]. С. Б. Ильин (1948–2017), по образованию физик-теоретик, известен своими переводами произведений В. Набокова, Дж. Роулинг, С. Фрая. В его версии лексема «диван» – общеупотребительное и стилистически нейтральное слово, органично вписывающееся в современную языковую норму, рисующее в воображении читателя довольно общее представление объекта интерьера. Совершенно иное решение принимает А. Б. Козлов (перевод 2023 года), который использует слово «титаническая тахта» [11]. Выбор Козлова несёт явно выраженный стилистический оттенок: «тахта» создаёт более архаичный образ, присущий роману в целом, а эпитет «титаническая» усиливает гиперболизацию. Разница этих версий хорошо иллюстрирует различие в переводческих подходах: Ильин стремится к универсальности, тогда как Козлов – к созданию уникальной, яркой картины.

Не менее показателен перевод словосочетания «extra gardener». В оригинале оно относится к категории дополнительных садовников, которые помогают убирать особняк после вечеринок. И. М. Мизинина (перевод 2013 года) выбирает вариант «приходящий садовник» [10]. В её версии делается акцент на непостоянном характере работы. В свою очередь, Д. А. Кабацкий (перевод 2009 года) использует словосочетание «специально нанятый садовник» [7]. Во втором случае выбора соответствия подчёркивается функция оплачиваемой трудовой деятельности, что придаёт тексту более формальный, отстранённый тон.

Интересные расхождения обнаруживаются при сравнении передачи глагола «toiled» в этом же фрагменте. Большинство переводчиков придерживается достаточно прямых соответствий, используя глаголы «трудились», «работали». В версии же И. М. Мизининой можно встретить более динамичный вариант – «усиленно работали» [10]. Этот выбор добавляет экспрессии и акцентирует не просто сам факт работы, а её интенсивность, что соответствует характеру повествования от лица Ника Каррауэя.

Следующим примером может служить перевод сравнения «he was running down like an overwound clock». Данный фрагмент описывает эмоциональное состояние Гэтсби после долгожданной встречи с Дэйзи. У разных переводчиков встречаются различные варианты перевода. Д. А. Кабацкий придерживается относительно буквальной передачи: «он раскручивался, как перекрученная пружина часового механизма» [7]. М. Ф. Лорие же использует более развёрнутую и дескриптивную форму: «часы с перекрученным заводом» [8]. Выбор Лорие можно объяснить её стремлением к большей образности и пластичности описания.

Показателен также пример передачи имени главной героини. В переводе Д. А. Кабацкого имя главной героини передаётся как «Дэзи» [7]. М. Ф. Лорие, напротив, использует вариант «Дэйзи» [8]. Здесь отражается влияние фонетической традиции: Кабацкий придерживается более русифицированной транслитерации, тогда как Лорие — передачи, близкой к оригинальному произношению. В более поздних и современных версиях тенденция к передаче звучания, близкого к оригиналу, становится всё более заметной, что подтверждает гипотезу Бермана [5, с. 7]: более поздние переводы в ряде случаев действительно оказываются более форенизированными.

Наиболее ярко различия в переводческих подходах можно проиллюстрировать на примере фразы «he was consumed with wonder at her presence» [7]. В переводе Д. А. Кабацкого эта конструкция получает достаточно сжатую и динамичную передачу: «его захлёстывало удивление от её присутствия». Глагол «захлёстывало» создаёт образ внезапного и сильного, почти физического воздействия. В варианте М. Ф. Лорие эта же фраза разворачивается в более сложную синтаксическую конструкцию: «после нерассудительной радости он весь отдался чуду присутствия Дэйзи» [8]. Лорие не только переводит, но и интерпретирует исходный текст, вводя недостающие, но подразумеваемые компоненты («после нерассудительной радости»), и смещает акцент с простого удивления на более возвышенное «чудо», что создаёт более поэтичное и эмоционально насыщенное звучание.

В совокупности рассмотренные примеры демонстрируют разнообразие стратегий, лежащих в основе повторных переводов одного произведения. Выбор конкретного соответствия определяется комплексом факторов: хронологическим периодом создания перевода, индивидуальным стилем, фоновым образованием переводчика. Данные наблюдения подтверждают, что повторный перевод – это не просто исправление ошибок, но самостоятельный творческий акт, отражающий эволюцию культурных норм и языковых предпочтений [6, с. 9–10].

Таким образом, феномен повторного перевода в современном переводоведении вызывает устойчивый исследовательский интерес, поскольку он тесно связан с динамикой культурных норм, идеологическими изменениями и эволюцией читательских ожиданий. Отказ от универсальных гипотез в пользу контекстуального анализа позволяет более точно описывать стратегии переводчиков в разные исторические периоды. Роман Фрэнсиса Скотта Фицджеральда «Великий Гэтсби» представляет собой исключительно благодатный материал для дальнейших исследований в этой области. Наличие множества русскоязычных переводов, созданных в разные десятилетия (от классических версий до современных интерпретаций), даёт возможность собрать репрезентативный корпус данных для статистического анализа. Перспективным направлением является установление корреляций между выбором конкретных языковых соответствий (лексических, грамматических, стилистических) и такими параметрами, как тип повторного перевода (горячий / холодный, активный / пассивный), хронологический разрыв между версиями, личность переводчика (его образование, творческое кредо, принадлежность к переводческой школе), а также доминирующие стратегии (форенизация / доместикация). Количественная обработка таких данных с последующим качественным осмыслением позволит не только проверить применимость «гипотезы повторного перевода» Антуана Бермана на материале конкретного литературного произведения, но и выявить скрытые закономерности, управляющие процессами ретрансляции в русскоязычном культурном пространстве.

Исследование подчеркивает, что повторный перевод следует рассматривать не как исправление предыдущих версий, а как самостоятельный творческий и культурный акт, отражающий эволюцию литературных и общественных представлений. Анализ также показывает, что более поздние переводы демонстрируют стремление к более точной передаче особенностей оригинального текста, однако данная тенденция не носит универсального характера. Полученные выводы способствуют более глубокому

пониманию механизмов переводческой вариативности. Внедрение полученных результатов в учебный процесс, например, при разработке практических заданий по сопоставительному анализу переводов для студентов переводческих специальностей, также является важной перспективой настоящего исследования.

Библиографический список

1. Van Poucke, P., Sanz Gallego, G. Retranslation in Context Cad. Trad. / P. Van Poucke, G. Sanz Gallego // Florianópolis. – 2019. – Vol. 39. – № 1. – P. 10–22.
2. Koskinen, K., Paloposki, O. Retranslation Handbook of Translation Studies. / K. Koskinen, O. Paloposki // AmsterdamPhiladelphia John Benjamins. – 2010. – Vol. 1. – P. 294--298.
3. Stanislavskiy, A. Expanding Scientific Horizons Retranslation Vs. Translation Plurality / A. Stanislavskiy // ResearchGate, 2016. – 9 p.
4. Berman, A. La retraduction comme espace de la traduction / A. Berman // Palimpsestes. 1990. – № 4. – P. 1–8.
5. Damanhoury, Y. Translation of the Quran from Arabic to Japanese A Study of Translation Techniques Usage in Translating Cultural References / Y. Damanhoury // Master thesis, Leiden University, Leiden, 2015. – 120 p.
6. Воронцова, Ю. А. Перевод эмоционально-окрашенной лексики в романе Ф. С. Фицджеральда «Великий Гэтсби» / Ю. А. Воронцова // Научный журнал. – 2018. – № 1. – С. 9–10.
7. Кабацкий, Д. А. Великий Гэтсби : роман / Фрэнсис Скотт Фицджеральд; пер. с англ. Д. А. Кабацкого. – Москва : АСТ, 2009. – 128 с.
8. Лорие, М. Великий Гэтсби : роман / Фрэнсис Скотт Фицджеральд; пер. с англ. М. Лорие. – Москва : Эксмо, 2021. – 480 с.
9. Ильин, С. Б. Великий Гэтсби : роман / Фрэнсис Скотт Фицджеральд; пер. с англ. С. Б. Ильина. – Москва : Эксмо, 2021. – 256 с.
10. Мизинина, И. Н. Великий Гэтсби: роман / Фрэнсис Скотт Фицджеральд; пер. с англ. И.Н. Мизининой. – Москва : Центрполиграф, 2013. – 181 с.
11. Козлов, А. Б. Великий Гэтсби: роман / Фрэнсис Скотт Фицджеральд; пер. с англ. А. Б. Козлова. – Москва : Издательские решения, 2023. – 230 с.
12. Фицджеральд, Ф. С. Великий Гэтсби / пер. с англ. Д. Кабацкого. – Москва : АСТ, 2009. – 128 с.
13. Фицджеральд, Ф. С. Великий Гэтсби / пер. с англ. М. Лорие. – Москва : Эксмо, 2021. – 480 с.
14. Фицджеральд, Ф. С. Великий Гэтсби / пер. с англ. И. Мизининой. – Москва : Центрполиграф, 2013. – 181 с.
15. Фицджеральд, Ф. С. Великий Гэтсби / пер. с англ. С. Ильина. – Москва : Эксмо, 2021. – 256 с.
16. Фицджеральд, Ф. С. The Great Gatsby / пер. с англ. А. Козлова. – Moskau : Litres, 2023. – 230 s.

Козырева В.Ю., студентка 4 курса Лингвистического института,
Заюкова Е.В., канд. филол. наук, заведующий кафедрой переводоведения и межкультурной коммуникации
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ПРОЦЕССЕ ТРАНСКРЕАЦИИ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ

Аннотация. *В статье рассматривается специфика передачи культурно-специфической лексики при переводе русских мультипликационных фильмов на английский язык в логике транскреационной стратегии. На материале мультсериалов «Смешарики» и «Маша и Медведь» в их англоязычных версиях анализируются переводческие решения для реалий и фразеологических единиц в категориях доместикации и форенизации Л. Венути. Показано, что в переводе детской анимации преобладает доместикация разной степени, при которой национальный колорит оригинала чаще всего ослабляется или утрачивается, однако отдельные транскреативные решения позволяют частично сохранить культурно-специфический компонент.*
Ключевые слова: аудиовизуальный перевод, транскреация, культурно-специфическая лексика, реалии, фразеологизмы, доместикация, форенизация, мультипликационные фильмы, «Смешарики», «Маша и Медведь».

V.Yu. Kozyreva,
E.V. Zayukova

THE SPECIFICITY OF TRANSLATING CULTURE-SPECIFIC VOCABULARY IN THE TRANSCREATION OF ANIMATED FILMS FROM RUSSIAN INTO ENGLISH

Abstract. *The article examines the rendering of culture-specific vocabulary in the English translations of Russian animated films within the framework of the transcreation strategy. Drawing on the animated series "Smeshariki" and "Masha and the Bear" in their English versions, the study analyses translation decisions for cultural realia and idiomatic units through the lens of L. Venuti's domestication and foreignisation. It is shown that translations of children's animation are dominated by varying degrees of domestication, which most often weakens or eliminates the national colour of the original, while individual transcreational solutions allow the culture-specific component to be partially preserved.*
Keywords: audiovisual translation, transcreation, culture-specific vocabulary, realia, idioms, domestication, foreignisation, animated films, "Smeshariki", "Masha and the Bear".

Аудиовизуальный перевод за последние десятилетия превратился в самостоятельную область переводоведения с собственным терминологическим аппаратом и методами анализа [6]. Особое место в нём занимает перевод детской мультипликации: переводчик имеет дело с многоканальным семиотическим текстом и одновременно с особой аудиторией – ребёнком, который не способен «достроить» непонятную культурную деталь за счёт фоновых знаний. Именно поэтому передача культурно-специфической лексики в мультфильмах оказывается одной из самых сложных и в то же время показательных задач в практике аудиовизуального перевода.

Актуальность работы определяется растущим интересом к транскреации как переводческой стратегии и одновременно недостаточной изученностью её проявлений в материале русской детской анимации. Несмотря на широкий международный прокат сериалов «Смешарики» и «Маша и Медведь», специфические переводческие решения,

связанные с передачей русских реалий и фразеологизмов на английский язык, до сих пор остаются на периферии научного обсуждения. Научная новизна заключается в том, что переводческие решения английских версий русских мультсериалов рассматриваются в комплексе двух теоретических подходов – концепции транскреации [7, 14] и оппозиции доместикации / форенизации Л. Венути [15], что позволяет описать не только степень переводческого вмешательства, но и его культурное направление. Теоретическая значимость состоит в уточнении представления о транскреации как об особой стратегии аудиовизуального перевода детского контента и в систематизации приёмов передачи культурно-специфической лексики в анимации; практическая значимость – в возможности использования результатов в курсах теории перевода, аудиовизуального перевода и в работе переводчиков-практиков.

Цель статьи – выявить специфику передачи культурно-специфической лексики при транскреации русских мультипликационных фильмов на английский язык. Материалом исследования послужили англоязычные версии мультсериалов «Смешарики» (Kikoriki; GoGoRiki) и «Маша и Медведь» (Masha and the Bear / Masha's Tales).

1. Аудиовизуальный перевод и транскреация

Аудиовизуальный перевод устроен сложнее любого письменного: переводчик одновременно работает с тремя системами знаков – звуковой, визуальной и вербальной, и потому он не сводится только к «переводу вербальных элементов аудиовизуального текста» [6], а предполагает локализацию всего аудио- и видеоконтента под язык, культуру и привычки конкретной аудитории. Г. Готтлиб различает четыре канала, с которыми приходится иметь дело переводчику: вербальный аудиоканал (диалоги, голоса за кадром, песни), невербальный аудиоканал (музыка, шумы), вербальный визуальный канал (субтитры, надписи в кадре) и невербальный визуальный канал – само изображение [8]. Зритель здесь становится сразу слушателем, наблюдателем и (при наличии субтитров) читателем; смысл рождается из взаимодействия всех каналов сразу [10].

Для мультипликационных фильмов основным форматом перевода служит дубляж – «особая техника записи, позволяющая заменять звуковую дорожку фильма с записью оригинального диалога звуковой дорожкой с записью диалога на языке перевода» [3, с. 33]. Дубляж требует достижения трёх видов синхронности – фонетической, семантической и драматической [13]: реплика должна укладываться в артикуляцию персонажа, передавать смысл и соответствовать жестам и мимике. Особенно остро в этих условиях встают проблемы передачи культурно-специфической лексики: реалии и фразеологизмы приходится переводить с оглядкой не только на смысл, но и на темп сцены, возраст зрителя и совпадение с видеорядом [4].

В таких условиях буквальный перевод оказывается невозможным, и переводчик с необходимостью прибегает к транскреации. Термин был введён индийским переводчиком П. Лалом, отметившим, что при большой культурной и временной дистанции между оригиналом и переводом «переводчик вынужден редактировать, согласовывать и преобразовывать; его работа во многом превращается в транскреацию» [цит. по: 14, с. 44]. Самое развёрнутое определение принадлежит В. Габалло: транскреация – это «внутри- или межъязыковое переосмысление оригинала, ориентированное на читателя языка перевода и требующее от переводчика создания новых концептуальных, лингвистических и культурных конструкций для восполнения отсутствия или неадекватности уже имеющихся» [7, с. 111]. К. Мангирон и М. О'Хаган применительно к локализации видеоигр сформулировали тот же принцип ещё категоричнее: «локализаторам предоставляется почти абсолютная свобода менять, опускать и даже добавлять любые элементы <…>, чтобы сохранить ощущение оригинального геймплея <…>. В локализации игр имеет место транскреация, а не просто перевод» [9]. С переводом детской анимации происходит то же самое: главная задача переводчика – не воспроизвести исходный текст слово в слово, а сохранить эффект, ради которого мультфильм был снят.

2. Культурно-специфическая лексика и стратегии её передачи

Перевод культурно-специфической лексики традиционно считается одним из самых трудных участков работы переводчика [2]. В научной литературе одновременно используются термины «реалии», «безэквивалентная лексика», «экзотизмы», «фоновые слова» и «лакуны»; все они описывают одно и то же явление – лексические единицы, чей референт принадлежит одной национально-культурной среде и оказывается чужим для другой. Самым широким понятием выступает безэквивалентная лексика [1, с. 94–96; 5, с. 147–148]; в её состав входят и реалии – слова и словосочетания, называющие объекты, характерные для жизни, быта, культуры одного народа и чужие для другого; будучи носителями национального и/или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий в других языках [2, с. 47]. В настоящем исследовании в качестве обобщающего используется термин «культурно-специфическая лексика», достаточно широкий, чтобы включить и реалии, и фразеологизмы с национально-культурным компонентом.

Особую группу культурно-специфической лексики образуют фразеологические единицы. По наблюдению Влахова и Флорина, в «шкале непереводимости» они занимают едва ли не первое место [2, с. 179]. Многие фразеологизмы тесно связаны с национальной картиной мира – опираются на бытовые реалии, исторические события, фольклорные образы и климатические особенности. Возможны три типичные ситуации: у фразеологизма исходного языка есть точный эквивалент, есть лишь приблизительный аналог либо соответствия нет вовсе и приходится прибегать к нефразеологическим средствам [2, с. 183].

Свод классических приёмов передачи культурно-специфической лексики включает пять способов: транскрипцию и транслитерацию, калькирование, приблизительный перевод (родо-видовая замена, функциональный аналог, описательный перевод), контекстуальный (трансформационный) перевод и нулевой перевод (опущение) [2, с. 87–94; 1, с. 96–101; 5, с. 148–149]. Сходные классификации предлагают и зарубежные авторы – П. Ньюмарк добавляет к этому списку культурный эквивалент и адаптацию [11, с. 114], Ю. Найда выстраивает оппозицию формальной и динамической эквивалентности [12].

На уровне переводческой стратегии перечисленные приёмы организуются в две принципиально разные ориентации – доместикацию и форенизацию. Доместикацией Л. Венути называет этноцентрический подход, при котором культурные ценности языка перевода выходят на первый план, а специфика оригинала сглаживается; форенизация, напротив, «приближает читателя к автору», сохраняя иноязычные и инокультурные элементы [15]. К доместикации тяготеют функциональный аналог, культурный эквивалент, родо-видовая замена и опущение; к форенизации – транскрипция, калькирование и описательный перевод с сохранением оригинального названия. Перевод детских мультфильмов оказывается специфической ситуацией: маленький зритель не умеет компенсировать культурные пробелы за счёт фоновых знаний, и это толкает переводчика-транскреатора в сторону доместикации. Именно по этой причине в анимационном переводе чаще всего побеждает приближение текста к зрителю, хотя отдельные форенизирующие решения переводчики всё же сохраняют.

3. Анализ переводческих решений

3.1. Перевод реалий мифологического и фольклорного слоя

Первый рассмотренный фрагмент содержит реалию русской мифологии «водяной» (исходная реплика – «Так вот он какой, водяной!»):

Kikoriki: There is a water sprite!

GoGoRiki: So, that something in the well… was that it?

«Водяной» отсылает к восточнославянской мифологии – это дух водоёмов, образ таинственный и пугающий, лишённый прямого аналога в англоязычной картине мира. В версии Kikoriki использован функциональный аналог water sprite – существо из западной мифологической традиции; такое решение можно квалифицировать как мягкую форенизацию: образ частично сохраняется, культурный компонент остаётся опознаваем, хотя

и в чужой системе мифов. В GoGoRiki реалия полностью стирается: that something in the well передаёт общий эффект (ощущение страха перед неизвестным), но национально-культурная привязка исчезает – перед нами доместикация с опущением [2, с. 89–91; 15].

Аналогичная картина наблюдается на материале мультсериала «Маша и Медведь», где переводчику требовалось передать реалии русских народных сказок.

Реалия Баба-Яга – Old Witch. Баба-Яга – не просто ведьма, а один из центральных образов русского фольклора; в переводе она становится просто Old Witch. Это функциональный аналог: смысл «злой колдуньи» удерживается, но специфическая фольклорная глубина (избушка на курьих ножках, ступа, двойственный образ – одновременно вредительница и помощница героя) полностью теряется. Решение укладывается в логику доместикации [15].

Реалия Сивка-бурка – My little pony. Случай показательный: волшебный конь-помощник из русских сказок заменяется образом, отсылающим к узнаваемой западной франшизе детских игрушек. Перед нами уже не функциональный аналог, а культурный эквивалент в трактовке П. Ньюмарка [11, с. 114] – реалия принимающей культуры подменяет реалию исходной. Доместикация: ребёнок мгновенно понимает, о чём речь, но русский фольклорный образ не передаётся вообще.

Реалия молочная река, кисельные берега – river made of milk, banks made of fudge. Решение комбинированное: «молочная река» передана калькой, что приближает текст к форенизации, а «кисельные берега» заменены на fudge (молочный ирис) – функционально близкий, но семантически удалённый от киселя образ. Получается смешанный приём: одна часть сочетания сохраняет русский колорит, другая – «домашний» для англоязычного ребёнка.

Если расположить рассмотренные решения по шкале от форенизации к доместикации, картина оказывается следующей: river made of milk – мягкая форенизация (калька); banks made of fudge – доместикация с лексической заменой; water sprite, Old Witch – функциональный аналог с частичной потерей колорита; My little pony – культурный эквивалент с полной утратой исходной реалии; that something in the well – опущение реалии. Ни в одном случае исходная реалия не сохраняется в полном объёме, и это закономерно: жёсткие условия дубляжа (ограничение по длине реплики, артикуляция, темп сцены, возраст зрителя) почти не оставляют переводчику возможности использовать транскрипцию с пояснением, типичную для художественной литературы [4].

3.2. Перевод пословиц и поговорок

Пословицы и поговорки относятся к числу фразеологических единиц, которые «обладают сами по себе характерной национальной и/или исторической окраской» [2], и в этом смысле сближаются с реалиями-словами: при переводе важно не только передать значение, но и сохранить или осознанно заменить национальный колорит.

Поговорка «Не свисти – денег не будет» («Смешарики») переведена следующим образом:

Kikoriki: Whistling is a habit with poor manners

GoGoRiki: Whistling is a bad habit

Оригинал – устойчивое выражение с характерной национальной окраской: в русской бытовой традиции свист связывается с потерей денег. Оба переводчика снимают это культурное содержание полностью: Kikoriki превращает выражение в вопрос этикета, GoGoRiki – в констатацию «плохой привычки». Национальный колорит нейтрализован в обоих случаях. Перед нами доместикация с потерей колорита: транскреативный подход реализован минимально – переводчики ограничились снятием культурной маркированности, не пересоздав русскую примету английскими средствами.

Иное решение принимается при передаче пословицы «Утро вечера мудренее» (Masha’s Tales: Tomorrow is another day). Русская пословица означает, что утро приносит ясность и мудрость; переводчик подбирает английское устойчивое выражение со схожей функцией – Tomorrow is another day, известное в англоязычной культуре утешение, призыв

отложить тревогу. Перед нами образец доместикации, при которой национальный колорит исходной пословицы (образ «утра» и «вечера») растворяется, но смысловой и прагматический эффект сохраняется. По терминологии Влахова и Флорина, это не эквивалент, а аналог – фразеологизм, близкий по смыслу, но построенный на другом образе [2, с. 186–187]. Такое решение ближе к транскреации в её сильном смысле: переводчик не передаёт пословицу, а пересоздаёт её средствами принимающей культуры с сохранением функции [7, с. 111].

Сопоставление двух случаев показывает, что доместикация может реализовываться по-разному: при переводе поговорки из «Смешариков» национальный колорит утрачивается без замены – доместикация с потерей; при переводе пословицы в «Маше и Медведе» переводчик подбирает английское устойчивое выражение со схожей функцией – доместикация с сохранением смыслового эффекта.

Проведённый анализ показывает, что в переводе русских мультипликационных фильмов на английский язык культурно-специфическая лексика передаётся преимущественно средствами доместикации, причём степень потери культурной информации существенно различается. Самым «бережным» решением оказывается функциональный аналог, частично сохраняющий мифологический и сказочный фон оригинала (water sprite, Old Witch); промежуточное положение занимает культурный эквивалент, при котором русская реалия подменяется элементом западной массовой культуры (My little pony); крайней точкой выступают опущение реалии и нейтрализация фразеологического значения (that something in the well, Whistling is a bad habit).

Преобладание доместикации объясняется природой адресата – маленький зритель не способен компенсировать культурные пробелы [15], форматом дубляжа с его жёсткими синхронизационными ограничениями [3, 13] и ориентацией на массовый прокат. Однако и в этих условиях у переводчика остаётся пространство для собственно транскреативного решения: пример с Tomorrow is another day показывает, что доместикация может пересоздавать культурный эффект средствами принимающей культуры [7]. Таким образом, ключевой характеристикой перевода детской анимации оказывается не сам факт доместикации, а её качественная разница – между доместикацией с потерей и доместикацией с сохранением функции; эта разница наиболее точно описывает специфику транскреационной работы переводчика.

Библиографический список

1. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. – Москва : Международные отношения, 1975. – 240 с.

2. Влахов, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – Москва : Международные отношения, 1980. – 343 с.

3. Горшкова, В. Е. Перевод в кино / В. Е. Горшкова. – Иркутск : ИГЛУ, 2006. – 278 с.

4. Козуляев, А. В. Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности и особенности обучения данному виду перевода / А. В. Козуляев // XVII Царскосельские чтения : материалы Междунар. науч. конф., 23–24 апреля 2013 г. / под общ. ред. В. Н. Скворцова. – Санкт-Петербург : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. – Т. I. – С. 374–381.

5. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – Москва : Высшая школа, 1990. – 253 с.

6. Díaz Cintas, J. Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen / J. Díaz Cintas, G. Anderman (eds.). – Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2009. – 256 p.

7. Gaballo, V. Exploring the boundaries of transcreation in specialized translation / V. Gaballo // ESP Across Cultures. – 2012. – Vol. 9. – P. 95–113.

8. Gottlieb, H. Subtitling / H. Gottlieb // Routledge Encyclopedia of Translation Studies / ed. by M. Baker. – London ; New York : Routledge, 1998. – P. 244–248.

9. Mangiron, C. Game Localisation: Unleashing Imagination with ‘Restricted’ Translation / C. Mangiron, M. O’Hagan // The Journal of Specialised Translation. – 2006. – Issue 6. – P. 10–21.
10. Neves, J. Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing : PhD thesis / J. Neves. – London : University of Surrey Roehampton, 2005. – 357 p.
11. Newmark, P. A Textbook of Translation / P. Newmark. – New York : Prentice Hall, 1988. – 292 p.
12. Nida, E. A. Toward a Science of Translating / E. A. Nida. – Leiden : E. J. Brill, 1964. – 331 p.
13. Paquin, R. Translator, Adapter, Screenwriter: Translating for the Audiovisual / R. Paquin // Translation Journal. – 1998. – Vol. 2, № 3. – URL: https://translationjournal.net/journal/05dubb.htm (дата обращения: 09.05.2026).
14. Pedersen, D. Managing transcreation projects: An ethnographic study / D. Pedersen // Translation Practice in the Field: Current Research on Socio-cognitive Processes / ed. by H. Risku, R. Rogl, J. Milošević. – Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 2019. – P. 43–59.
15. Venuti, L. The Translator’s Invisibility: A History of Translation / L. Venuti. – London ; New York : Routledge, 1995. – 365 p.

Коротких Ж.А., канд. филол. наук, доцент кафедры английской филологии,
Милованова К.А., студентка 5 курса Лингвистического института
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

СТРАТЕГИИ И ЯЗЫКОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ДЛЯ СОЗДАНИЯ АКТУАЛЬНЫХ ГЕНДЕРНО-СТЕРЕОТИПНЫХ ОБРАЗОВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Аннотация. *Статья посвящена выявлению гендерной специфики самопрезентации индивидов на личных страницах в англоязычных соцсетях с целью изучения изменения отношения к гендерным стереотипам и их намеренного использования для создания публичного образа. Выделяются и анализируются контрастные пары медиа-типажей, репрезентирующие противоположные полюса гендерного спектра: гипертрофированно стереотипные образы, представляющие собой консервативный возврат к патриархальным ролевым моделям и максимально отдаляющие себя от классического стереотипа и демонстрирующие подчеркнутую гибкость ролевого поведения. Описываются речевые портреты шести ключевых гендерных микро-идентичностей: Trad-wife, Pick-me, Bimbo, Performative male, Alpha и Sigma.*
Ключевые слова: *самопрезентация, гендерные стереотипы, медиа-типажи, речевые портреты, микро-идентичности.*

Zh.A. Korotkikh,
K.A. Milovanova

STRATEGIES AND LINGUISTIC CHARACTERISTICS OF SELF-PRESENTATION USED TO CREATE RELEVANT GENDER-STEREOTYPICAL IMAGES IN ENGLISH-LANGUAGE SOCIAL NETWORKS

Abstract. *The article explores the gender specifics of individuals' self-presentation on personal pages in English-language social media with the aim of examining the changing attitudes toward gender stereotypes, and their intentional use to create a public image. Contrasting pairs of media types representing opposite ends of the gender spectrum are identified and analyzed: hyper-stereotypical types representing a conservative return to patriarchal role models, and those who*

distance themselves as much as possible from the classic stereotype and demonstrate a pronounced flexibility in role behavior. The speech portraits of six key gender micro-identities are described: Trad-wife, Pick-me, Bimbo, Performative male, Alpha, and Sigma.
Keywords: self-presentation, gender stereotypes, media types, speech portraits, micro-identities.

Настоящее исследование посвящено выявлению гендерной специфики самопрезентации индивидов на личных страницах в англоязычных соцсетях с целью изучения изменения отношения к понятию гендера, гендерного самосознания индивида и гендерным стереотипам и их намеренного использования для создания публичного образа.

В современном обществе наблюдается стремительная трансформация гендерных ролей и представлений об идентичности. С одной стороны, в западной культуре (США и страны Европы) закрепляются идеи гендерной флюидности и отказа от жестких бинарных оппозиций, с другой стороны, как реакция на эти изменения, в интернет-пространстве формируются новые, ярко выраженные и зачастую гиперболизированные гендерные стереотипы. Социальные сети становятся ключевой площадкой для конструирования идентичности, где пользователи осознанно создают публичные образы (персонажи) для трансляции определенных ценностей и привлечения аудитории. Возникновение таких популярных медийных типажей, как эстетизированные классические стереотипы (*trad-wife*) и трансформированные модели поведения (*pick-me*, *performative male*), требует глубокого лингвистического и прагматического осмысления. Актуальность данной работы обусловлена необходимостью изучения языковых механизмов, с помощью которых данные стереотипы конструируются, транслируются и закрепляются в англоязычном цифровом дискурсе. Анализ самопрезентации через призму гендерных стереотипов может дать глубокое понимание того, как современные социальные сети способствуют формированию и укреплению гендерных различий, а также выявить потенциал для их деконструкции.

Объектом исследования является англоязычный дискурс социальных медиа, предметом исследования выступают лингвопрагматические особенности самопрезентации и конструирования гендерных стереотипов (на примере современных медийных типажей). Цель исследования − выявить и описать языковые характеристики и стратегии самопрезентации, используемые для создания актуальных гендерно-стереотипных образов (*Trad-wife, Pick-me, Bimbo, Performative male, Alpha* и *Sigma)* в англоязычных социальных сетях. Цель исследования определяет постановку следующих задач: а) рассмотреть понятие самопрезентации в контексте теории перформативности и специфики интернет-коммуникации; б) дать характеристику новым гендерным типажам; в) выделить медийные микро-идентичности и проанализировать их языковые характеристики.

Самоощущение индивида в социуме и становление его самооценки тесно связаны с взаимодействием личности с окружающими, а также с восприятием себя через социальные роли и ожидания других Взаимодействие с окружающим миром приводит к формированию системы оценок, т. е. системы отношений субъекта к познаваемому объекту, и оценки себя как познаваемого объекта. Мы оцениваем себя и другие оценивают нас в соответствии с нормами, принятыми в обществе, личными ожиданиями и представлениями. Важную роль при этом играет самопрезентация индивида. Выделяют две формы самопрезентации: природную и искусственную.

Природная самопрезентация – это естественное, интуитивное проявление себя, основанное на личных качествах, внутреннем состоянии и природных склонностях человека. Это форма самовыражения, которая не требует особых усилий или подготовленных стратегий, а скорее отражает истинное «я» человека в его повседневной жизни.

Искусственная самопрезентация – это «управление впечатлением» [1, с. 14], преднамеренный и стратегический процесс, в котором человек сознательно формирует свой образ, чтобы создать нужное впечатление о себе в глазах других. Это может включать в себя манипуляцию восприятием, использование различных тактик, чтобы соответствовать социальным ожиданиям или повысить статус. Индивид действует согласно социальным

стандартам, порой скрывая свои истинные переживания или стремясь создать более привлекательный образ.

Самопрезентация представляет собой двустороннее явление, рассматриваемое одновременно и как процесс, и как результат. Это не только действие, направленное вовне, но и процесс, изменяющий внутренний облик человека. Основным мотивом самопрезентации служит получение социального одобрения, то есть образ человека перед представлением подвергается некой манипуляции и намеренным изменением с целью достижения определенного результата.

С эволюцией цифровой среды, ключевым этапом которой стал переход к концепции Web 2.0, произошли значительные изменения в самопрезентации человека в сети Интернет и его взаимодействии с Интернет-средой. Термин Web 2.0 (Веб 2.0) обозначает глобальный сдвиг в архитектуре и философии сети Интернет: от статичных веб-страниц, предполагавших исключительно пассивное потребление информации, к интерактивным платформам, где фундаментом становится контент, создаваемый самими пользователями (User-Generated Content). С наступлением эпохи Web 2.0 интернет трансформировался из однонаправленного канала передачи данных в многомерное социальное пространство, основанное на принципах соучастия, коллективного взаимодействия и непрерывного обмена информацией.

Этот технологический переход оказал колоссальное влияние на специфику поведения человека в виртуальной среде. Если на ранних этапах развития сети (эпоха Web 1.0) присутствие индивида ограничивалось преимущественно анонимным участием в текстовых форумах, статичными личными страницами или разовым заполнением анкет, то появление социальных медиа (блогов, видеохостингов и социальных сетей) кардинально изменило правила игры. Архитектура новых платформ предоставила пользователям инструменты для ежедневного и разностороннего выражения себя. В результате публичная самопрезентация перестала быть эпизодическим действием, направленным на узкий круг лиц, и превратилась в перманентный, массовый процесс.

С развитием технологий Web 2.0 и глобальной популяризацией социальных медиа механизмы и стратегии самопрезентации претерпели существенную трансформацию. В отличие от сайтов знакомств, где искусственная опосредованная самопрезентация имеет узкую прагматическую цель (поиск романтического партнера) и направлена на конкретную целевую аудиторию, современные социальные сети формируют потребность в непрерывном конструировании идентичности для массовой, диффузной (неопределенной) аудитории [2].

В условиях цифровой среды «сцена», по терминологии И. Гофмана [3], становится круглосуточной. Индивид находится в состоянии перманентной самопрезентации, где каждое действие, публикация или комментарий становятся частью его публичного «Я». Если ранее опосредованная самопрезентация носила характер разового «резюме» (как анкета на сайте знакомств), то в социальных сетях она превращается в непрерывный процесс создания и поддержания личного бренда. Идентичность становится продуктом, который транслируется аудитории с целью получения так называемого «социального капитала» – лайков, просмотров, подписок и лояльности аудитории, которые в цифровой среде легко конвертируются в капитал экономический [4, с. 66].

Трансформируются и классические тактики самопрезентации. Так, «старание понравиться» масштабируется до стремления соответствовать глобальным трендам, а «самореклама» и «пояснение примером» становятся основой инфлюенс-маркетинга. Однако цифровая среда диктует свои правила: из-за колоссального объема информации и клипового мышления пользователей успешная самопрезентация требует максимальной ясности, контрастности и узнаваемости образа.

Ключевым фактором, изменившим природу самопрезентации в современных медиа, стала алгоритмизация. Как отмечает исследовательница медиа Хосе ван Дейк, алгоритмы социальных сетей продвигают тот контент, который вызывает наиболее сильный эмоциональный отклик и направлен на определенных пользователей [5, с. 68]. Это приводит к появлению алгоритмической гиперболизации идентичности. Чтобы выделиться в

информационном шуме и закрепиться в определенной нише, пользователи вынуждены отказываться от сложной, многогранной природной самопрезентации в пользу утрированных, легко считываемых медийных типажей или «эстетик».

В этом контексте конструирование гендерной идентичности в интернете приобретает форму радикального перформанса. Поскольку алгоритмы поощряют категоричность и узнаваемые паттерны, в социальных сетях происходит эстетизация и гиперболизация гендерных стереотипов. Пользователи намеренно конструируют искусственную самопрезентацию, опираясь на жесткие ролевые модели. Возникают специфические микро-идентичности: от гипертрофированной, эстетизированной покорности и домовитости (*trad-wife*) до агрессивной, подчеркнуто автономной маскулинности (*sigma*).

Таким образом, в современных социальных медиа самопрезентация становится осознанным прагматическим инструментом. Использование ярких гендерно-стереотипных образов позволяет авторам блогов не только легко идентифицировать себя для алгоритмов и целевой аудитории, но и успешно манипулировать вниманием, объединяя вокруг себя сообщества единомышленников и выстраивая на базе этих образов успешные стратегии монетизации и социального влияния.

Таким образом, на цифровой сцене самопрезентация утрачивает стихийность и превращается в тщательно курируемый процесс управления впечатлением, подчиненный специфическим законам медиасреды. Как следствие, конструирование своего «Я» в интернете осуществляется исключительно посредством знаковых систем, превращая язык, лексику и текст в главные инструменты сборки идентичности.

Специфика современной цифровой среды и алгоритмизация социальных медиа способствуют гиперболизации и эстетизации личных качеств пользователей. В результате этого процесса в современном англоязычном интернет-пространстве сформировалась обширная система новых медийных типажей, или микро-идентичностей (micro-identities). Как отмечает исследовательница медиакоммуникаций З. Папачарисси, в сетевом обществе индивид конструирует свое «Сетевое Я» не как константу, а через множество микро-перформансов, адаптированных под специфические алгоритмы и ожидания конкретных онлайн-сообществ [6]. Научное осмысление и типологизация этих образов необходимы для того, чтобы выявить лингвопрагматические механизмы конструирования цифровой идентичности, а также продемонстрировать, как глобальные социокультурные сдвиги находят отражение в повседневном медийном дискурсе.

Конструирование женской идентичности в современной цифровой среде происходит в условиях острой идеологической конфронтации. Как показывает в своем исследовании сетевых культурных войн А. Энгл, интернет-пространство утратило статус площадки для свободного общения, превратившись в арену жесткой поляризации – виртуальную «войну» между консервативным и леволиберальным лагерями [7]. Прямым следствием этой конфронтации явилось появление радикальных женских интернет-субкультур. В попытке дистанцироваться от усложненных ролевых моделей пользовательницы формируют полярные микро-идентичности, которые базируются либо на абсолютизации классического гендерного стереотипа, либо на его осознанном искажении и деконструкции.

Одним из полюсов гипертрофированного стереотипа выступает образ *Trad-wife* (сокращение от *traditional wife* – традиционная жена). Данная микро-идентичность представляет собой эстетизацию консервативных ценностей и возврат к патриархальной модели семьи образца 1950-х годов. С точки зрения социологии медиа, популярность этого образа объясняется стремлением к стабильности и упорядоченности в эпоху гендерной турбулентности. В рамках данной самопрезентации женщина осознанно отказывается от эмансипации, карьерных амбиций и финансовой независимости в пользу «биологического предназначения», служения мужу (*submission*) и ведения домашнего хозяйства. Лингвопрагматика этого образа строится на трансляции гипертрофированного спокойствия, уюта и моральной чистоты.

Речь *Trad-wife* блогеров представляет собой тщательно срежиссированный медийный перформанс с использованием архаичных, почти сказочных метафор. В описании партнера используется лексика, отражающая реалии абсолютной монархии и первобытного строя: *«He's the hunter-gatherer»* (Он охотник-собиратель), *«A man's home is his castle, so he should be treated as a king»* (Дом мужчины − его крепость, поэтому к нему следует относиться как к королю), *«He is your king and you are his queen»* (Он твой король, а ты его королева). Подобная метафоризация выполняет прагматическую функцию: она возвышает рутинный неоплачиваемый домашний труд до уровня сакрального служения. Речевой портрет типичной *Trad-wife* изобилует модальными глаголами и существительными со значением строгой иерархии: *«duty as a wife»* (долг жены), *«submit to her husband and his every whim»* (подчиняться мужу и каждой его прихоти), *«follow him blindly»* (следовать за ним слепо), *«always obey our husbands»* (всегда повиноваться нашим мужьям). Примечательно использование рефрена в коротких видеороликах − конструкция *«We're trad wives, we always…»* (Мы традиционные жены, мы всегда…), повторяющаяся из кадра в кадр и стилистически напоминающая идеологический манифест или рекламный слоган, а не живую речь.

На основе анализа комментариев (выборка из тематического обсуждения на платформе Reddit) на образ *Trad-wife* были выделены следующие группы аргументов.

1. Запрос мужчины на *Trad-wife* зачастую маскирует его стремление к снятию с себя ответственности. Ключевым лексическим маркером здесь выступает метафора материнства: *«They want a mother they can ****, not a wife»* (Они хотят мать, с которой можно спать, а не жену). Нередко мужчин упрекают в том, что они хотят, чтобы жена взяла на себя все обязанности по дому и воспитанию детей. *«He wants a maid, nanny, financial contributor, therapist... but he doesn't want to have to do any of the work required for that»* (Он хочет горничную, няню, финансового спонсора, терапевта... но не хочет делать никакой работы, необходимой для этого). Отказ от базовых родительских функций (*«main child rearer»*) расценивается аудиторией как отсутствие интереса к формированию значимых связей со своими детьми.

2. «Эмоциональная стабильность» рассматривается мужчинами как черта, присущая исключительно женщинам (*«inherently female trait»*). Пользователи сети справедливо отмечают, что это инструмент манипуляции: *«It's like he's giving himself permission to be emotionally abusive because not being an asshole is for ladies»* (Это похоже на то, как если бы он давал себе разрешение на эмоциональное насилие, потому что «не быть придурком» – это женская обязанность).

3. Инфантилизация женской идентичности и легитимация абсолютного контроля. В стратегиях конструирования патриархального доминирования, скрытых за эстетикой *Trad-wife*, отчетливо прослеживается тенденция к умышленной инфантилизации женщины и обесцениванию ее интеллектуальных способностей. В анализируемом корпусе текстов один из пользователей описывает позицию приверженца традиционных ролей следующим образом: *«women have the same capacities and maturity of a child»* (женщины обладают теми же способностями и зрелостью, что и ребенок). Подобная риторика указывает на то, что за декларацией стремления к консервативному браку часто скрывается деструктивная психологическая потребность в тотальном контроле: мужчина репрезентирует себя как единственного зрелого субъекта, выбирая партнера, который, по его мнению, является *«vulnerable and in need of guidance»* (уязвимым и нуждающимся в руководстве). Данный лингвистический маркер фиксирует глубоко укоренившееся убеждение в изначальной «дефектности» и когнитивной неполноценности женской натуры, что выполняет прагматическую функцию идеологического оправдания и легитимации абсолютной мужской власти.

4. Эффект невозвратных затрат, усугубляемый финансовой зависимостью (*«no income of her own»*). В поведенческой экономике и психологии термин *sunk cost fallacy* (ошибка

невозвратных вложений) означает положение, при котором индивид продолжает вкладывать ресурсы в деструктивную или проигрышную ситуацию только потому, что уже инвестировал в нее слишком много времени, сил или эмоций. Женщина, поверившая в идеал *Trad-wife*, отказавшаяся от образования и карьеры и посвятившая годы неоплачиваемому репродуктивному труду, оказывается в когнитивной ловушке: признание краха этой модели означает полное обесценивание всех ее предшествующих физических, финансовых и эмоциональных жизненных вложений. Находясь внутри цикла абьюза (*cycle of abuse*) и не имея собственной финансовой подушки, она вынуждена сохранять статус-кво, питая ложные иллюзии о возможных изменениях в поведении партнера.

Анализ пользовательских реакций демонстрирует, что популярный в англоязычных социальных сетях образ *Trad-wife* воспринимается аудиторией не как искреннее возвращение к консервативным ценностям, а как прагматичный, односторонний конструкт. В сетевом дискурсе этот стереотип используется преимущественно для легитимации потребительского отношения к женщине. Как отмечают пользователи, мужчины навязывают женщинам стереотип *Trad-wife* не из-за его естественности, а ради создания комфортных условий для собственного существования: *«the working partner can come home and do whatever they want for hours while you continue cooking, cleaning, and managing your multiple children»* (работающий партнер может прийти домой и часами делать то, что хочет, пока вы продолжаете готовить, убирать и справляться с детьми). Виртуальная самопрезентация идеальной домохозяйки терпит крах при столкновении с реальностью: в случае болезни (*«get seriously ill»*) или финансовых кризисов женщина остается без поддержки, обнаруживая, что конструкт «традиционного брака» не гарантирует ей ни заявленной защиты, ни равноправного партнерства.

Противоположный полюс – отказ от классической женственности – в цифровой среде реализуется через стратегии искажения и деконструкции, наиболее ярко представленные в типажах *Pick-me* и *Bimbo.* Несмотря на то, что оба эти образа противостоят традиционному стереотипу, механизмы их конструирования кардинально различаются. В цифровой социологии и гендерной лингвистике термин *Pick-me* не является самоназванием. Ни одна девушка не идентифицирует себя как *Pick-me*. Это критический, данный извне ярлык, который интернет-сообщество присваивает индивидам, демонстрирующим специфический набор манипулятивных поведенческих и речевых паттернов.

Типаж *Pick-me* базируется на механизме внутренней мизогинии и стратегии дифференциации. Самопрезентация в данном случае строится через агрессивное противопоставление себя «остальным женщинам» (*«I’m not like other girls»*). Анализируя антифеминистские женские блоги, можно заметить, что представительницы данного типажа намеренно обесценивают традиционно женские интересы, эмоции или солидарность, чтобы повысить свой статус в глазах мужской аудитории. Это специфическая форма перформанса, при которой женщина заимствует элементы маскулинного дискурса (рациональность, цинизм, снисходительное отношение к женственности) как инструмент для получения социального капитала.

Главной характеристикой образа *Pick-me* является его нарочитая, гипертрофированная перформативность. Идентичность конструируется как непрерывный спектакль, который не может существовать без конкретной «аудитории» – мужчины-наблюдателя. Так, в ситуации шопинга героиня прямо заявляет, что совместное времяпрепровождение с подругой имеет для нее смысл только при наличии мужского внимания: *«You didn't tell me your boyfriend was coming. Fine, I'll shop with you»* (Ты не говорила, что придет твой парень. Ладно, я пойду с тобой).

Лингвопрагматический анализ речи данного типажа позволяет выделить две ключевые коммуникативные стратегии, формирующие этот искусственный образ.

1. Стратегия NLOG (Not Like Other Girls – «Не такая, как другие девушки»)

Базовым механизмом самопрезентации *Pick-me* выступает агрессивное дистанцирование от своего гендера. В речи героини регулярно встречаются маркеры

презрения к традиционно женским коллективам: *«Why are there so many girls? I think I'm gonna leave before they all start screaming»* (Почему здесь так много девчонок? Уйду, пока они все не начали визжать), *«I only get along with guys, girls are just so much drama»* (Я лажу только с парнями, от девушек слишком много драмы), *«I drink beer, wear Converse... wouldn't be caught dead in a dress!»* (Я пью пиво, ношу Converse... ни за что не надену платье!)

2. Коммуникативный саботаж и телесная конкуренция

Для возвышения собственного статуса типаж *Pick-me* использует стратегию обесценивания конкуренток. Это реализуется через пассивную агрессию, маскируемую под дружеское участие или юмор. В присутствии объекта симпатии героиня намеренно обнажает уязвимости подруги: *«Remember that one time that you fell in front of the class...»* (Помнишь, как ты упала перед всем классом...) или инициирует бодишейминг, подчеркивая собственную миниатюрность.

Идентичность *Pick-me* лишена внутренней субъектности и существует исключительно как набор искусственных поведенческих паттернов, направленных на получение мужского внимания за счет унижения других женщин. В системе социокультурных координат, где власть, ресурсы и авторитет исторически ассоциируются с маскулинностью, некоторые женщины бессознательно приходят к выводу, что путь к безопасности и повышению собственного статуса лежит через присоединение к доминирующей группе. Ассимилируясь с мужским коллективом и перенимая его риторику, *Pick-me* создает иллюзию собственной исключительности и неприкосновенности. Она пытается получить статус «почетного мужчины» (*honorary male*) в социальной иерархии, дистанцируясь от уязвимого положения своего биологического пола.

Современная сетевая идентичность *Bimbo* строится на намеренной, доведенной до абсурда гиперфемининности. Главной лингвопрагматической особенностью данного типажа является когнитивный диссонанс. Речевой портрет *Bimbo* строится на резком контрасте формы и содержания. На фонетическом уровне *Bimbo* используют скрипучий голос (vocal fry), восходящую интонацию в конце утвердительных предложений (uptalk), на лексическом уровне − обилие слов-паразитов (*like, literally, oh my god*). Однако на семантическом уровне эта «несерьезная» форма служит оболочкой для трансляции сложных идей: защиты прав меньшинств, критики неолиберализма, обсуждения классового неравенства. Таким образом, речь *Bimbo* разрушает стереотип о том, что высокий уровень политической осознанности должен обязательно коррелировать с маскулинной или академической формой подачи.

В мужском сегменте цифрового пространства конструирование микро-идентичностей неразрывно связано с реакцией на утрату патриархальных привилегий и так называемый «кризис маскулинности». В условиях, когда традиционные модели мужского доминирования подвергаются критике, авторы блогов формируют полярные стратегии адаптации: от радикального усиления гегемонной маскулинности до ее полной внешней деконструкции. Радикальный, гипермаскулинный полюс самопрезентации наиболее ярко представлен в микро-идентичностях *Alpha male* (Альфа-самец) и его более современной сетевой эволюции – *Sigma male* (Сигма). Противоположным полюсом выступает микро-идентичность *Performative male* («перформативный мужчина»), заявляющая об отказе от токсичной маскулинности. Появление этого образа обусловлено тем, что традиционная, гипертрофированная маскулинность стереотипного «альфа-самца» (с акцентом на физическое превосходство и доминирование) стала вызывать отторжение у современной, прогрессивно настроенной женской аудитории. Базовый концепт данного типажа строится на легитимации мужской эмоциональности. В рамках самопрезентации *Performative male* индивид демонстрирует развитый эмоциональный интеллект, интерес к искусству, гендерно-флюидную эстетику и солидарность с феминистской повесткой. Речевой портрет такого персонажа изобилует психологической терминологией, подчеркнутой вежливостью и рефлексией.

Таким образом, проведенный лингвопрагматический анализ англоязычного интернет-дискурса позволил выделить и описать речевые портреты шести ключевых гендерных

микро-идентичностей: *Trad-wife, Pick-me, Bimbo, Performative male, Alpha* и *Sigma*. Было установлено, что социальные сети отдают предпочтение той личности, которая соответствует определенным пользовательским предпочтениям. Это приводит к конструированию стереотипной идентичности. Чтобы выделиться пользователи вынуждены создавать утрированные, легко считываемые медийные типажи. В этом контексте конструирование гендерной идентичности в интернете приобретает форму радикального перформанса. Пользователи намеренно конструируют искусственную самопрезентацию, опираясь на жесткие ролевые модели. Возникают специфические микро-идентичности: от гипертрофированной, эстетизированной покорности и домовитости (*trad-wife*) до агрессивной, подчеркнуто автономной маскулинности (*sigma*).

Материалы и результаты исследования имеют большое значение для практики преподавания английского языка, учитывая тот факт, что современное цифровое пространство оказывает колоссальное влияние на формирование ценностных ориентиров и коммуникативных привычек молодежи. Владение методами анализа аутентичных медиатекстов способствует более глубокому пониманию особенностей гендерных идентичностей.

Исследование данной проблемы имеет большие перспективы. С быстрым развитием интернет-коммуникации и социальных сетей большинство нашего общения происходит в сети Интернет. Каждый участник этого общения использует различные тактики и стратегии для получения желаемого результата. Следовательно, полученные результаты могут быть использованы в дальнейшем при изучении стратегий и тактик самопрезентации. Перспективы дальнейшего исследования мы видим также в расширении языковой репрезентации гендерных идентичностей, включая русский, немецкий и китайский языки.

Библиографический список

1. Шевченко, И. С. Вариативность самопрезентации личности в интернет-общении : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук; Казанский государственный университет / Шевченко Ирина Сергеевна. – Казань, 2002. – 170 с.
2. Marwick, A. I tweet honestly, I tweet passionately: Twitter users, context collapse, and the imagined audience / A. Marwick, D. Boyd // New Media & Society. – 2011. – Vol. 13(1). – P. 114–133.
3. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / Пер. с англ. и вступ. статья А. Д. Ковалева / И. Гофман. – Москва : «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2000. – 304 с.
4. Бурдье, П. Формы капитала / П. Бурдье // Экономическая социология. – 2002. – Т. 3. − № 5. – С. 60–74. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formy-kapitala (дата обращения: 10.05.2026).
5. Van Dijck, J. The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media / J. van Dijck. – 1st ed. – Oxford : Oxford University Press, 2013. – 242 p.
6. Papacharissi, Z. A Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites / Z. Papacharissi. – New York : Routledge, 2011. – 328 p.
7. Angle, A. Kill All Normies: Online Culture Wars from 4Chan and Tumblr To Trump and the Alt-Right / A. Angle. – Winchester : Zero Books, 2017. – 120 p.

Краева В.Ю., канд. филол. наук, доцент кафедры общего и русского языкознания и методики преподавания русского языка как иностранного,
Квятковская К.Э., студентка 3 курса Института филологии и межкультурной коммуникации
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

ОБРАЗ ЖЕНЫ В ПАРЕМИОЛОГИИ РУССКОГО И ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКОВ (ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Аннотация. *В статье рассматриваются стереотипные представления о женщине в роли жены, закрепленные в паремиологическом фонде русского и итальянского языков. В ходе анализа языкового материала выделены общие и различные черты в понимании статуса жены носителями данных языков, а также прокомментированы культурно-специфические особенности, содержащиеся в рассмотренных паремиях.*
Ключевые слова: лингвокультурология, паремии, образ женщины в культуре, русский язык, итальянский язык**.**

V.Y. Kraeva,
K.E. Kvyatkovskaya

THE IMAGE OF A WIFE IN RUSSIAN AND ITALIAN PAREMIOLOGY (LINGUOCULTURAL ASPECT)

Abstract. *The article examines stereotypical ideas about a woman as a wife that are enshrined in the paremiological fund of the Russian and Italian languages. During the analysis of linguistic material common and different features in understanding of the status of a wife by native speakers of these languages are highlighted and the culturally specific features contained in the paremias are commented on.*
Key words: linguoculturology, paremias, the image of women in culture, Russian language, Italian language.

Паремиологический фонд любого языка является отражением культуры его носителей. Пословицы и поговорки содержат в себе «индивидуально осмысляемые каждым языковым сообществом денотаты психологической и социальной жизни» [7, с. 210]. Изучение пословиц и поговорок позволяет выделить стереотипные представления о явлениях окружающей действительности, закрепленные в национальном сознании народа. Таким образом, целью настоящего исследования является лингвокультурологический анализ паремий данной группы для выявления общих и различных черт в понимании образа жены носителями русского и итальянского языков[4].

Актуальность работы связана с ведущей ролью лингвокультурологического компонента в сравнительно-сопоставительных исследованиях современной лингвистики, а также значительным повышением интереса к межкультурной и межнациональной коммуникации.

Новизна работы обусловлена тем, что целенаправленных исследований терминологии родства, в частности с компонентом «жена» («moglie»), в лингвокультурологическом аспекте выбранных языков, насколько нам известно, до сих пор не проводилось.

Нами было проанализировано около 90 итальянских и 140 русских паремий с компонентом «жена». Источником русских паремиологических единиц послужил словарь

[4] Группа пословиц и поговорок с компонентом «жена» является продолжением нашего исследования паремий с «женскими» терминами наименования родства в русском и итальянском языках.

«Пословицы русского народа» (сост. В. И. Даль), выбранный нами как сборник действительно традиционных русских выражений; итальянский паремиологический материал был выбран из «Dizinario dei poverbi italiani» (сост. Карло Лаппучи). Весь языковой материал распределяется на следующие тематические группы, анализ-описание которых предлагается в данной работе: внешняя красота, внутренняя красота (личные качества), возраст супругов, вдовство, образ жизни жены, семейная иерархия. Кроме того, нами выделены тематические группы, характерные только для итальянского (выбор жены, женитьба как источник беспокойства) и русского языка (побои, хозяйственность как качество хорошей жены).

Среди рассмотренных нами итальянских паремий большую группу составляют пословицы о выборе будущей жены, в то время как в русском языке данная тема не является частотной.

Поиск жены – важный и непростой процесс, от которого зависит будущее счастье или несчастье мужчины. Паремии этой группы призывают итальянцев быть внимательными при выборе женщины, с которой они свяжут свою жизнь: *chi prende moglie guardi ben che fiore coglie (когда берешь жену, хорошо посмотри, какой цветок ты срываешь).* Поспешное или необдуманное решение в дальнейшем может стоить человеку счастья и покоя – *chi piglia moglie e non conosce l'uso assottiglia le gambe e allunga il muso (у того, кто берет жену, не зная ее характера, ноги становятся тощими и вытягивается лицо).* Найти хорошую жену трудно, *nella pesca delle mogli si prendono molti granchi (в рыбалке на жен ловится много крабов),* поэтому в таком важном, судьбоносном выборе мужчине лучше довериться Богу, не полагаясь лишь на собственные силы: *per comprar cavalli e prender moglie serra gli occhi e raccomandati a Dio (чтобы купить лошадей и выбрать жену, закройте глаза и доверьтесь Богу).*

Интересно сложившееся в итальянской языковой картине мира представление о том, что будущую жену лучше искать среди девушек, живущих неподалеку: *moglie e buoi dei paesi tuoi (жена и волы из твоей страны), moglie e ronzino prendili dal vicino (жену и клячу возьми у соседа), mogli e pietre vanno prese piu` vicino possible (жен и камни нужно брать как можно ближе).* Это мнение связано с тем, что люди, живущие рядом, лучше друг друга знают и в целом имеют похожий образ жизни. Считается, что это способствует взаимопониманию будущих супругов и минимизирует риск неожиданностей в браке. В противовес этому: *chi si va a sposare lontano o vuole ingannare o vuol rimanere ingannato (том, кто женится далеко, либо хочет обмануть, либо хочет быть обманутым)*. Человек всегда имеет определенную репутацию у себя на родине: соседи знают его с детства, знакомы с его родителями и семьей. А женитьба на девушке из другой деревни или города, позволяет молодому человеку скрыть какие-то подробности своего прошлого и произвести на будущих родственников более приятное впечатление. В то же время и сам юноша, решивший взять в жены неместную девушку, рискует разочароваться, поскольку не достаточно хорошо знаком со своей невестой и ее семьей.

Важное место в рассмотренных паремиях занимает тема внешней красоты. В итальянских пословицах с компонентом «жена» красота воспринимается скорее негативно, поскольку привлекает к себе слишком много внимания со стороны окружающих. Повышенный интерес к внешности жены может вызывать у мужа ревность и недоверие: *chi ha la moglie bella metta all'uscio la sentinella (том, у кого красивая жена, должен поставить часового у дверей); moglie bella, occhi in testa (красивая жена – глаза на затылке); chi ha la moglie bella non e` tutta sua (красивая жена полностью мужу не принадлежит); tre cose tolgono all'uomo il sonno: una vigna davanti alla piazza, un castello in frontiera e una bella mogliera (три вещи не дают человеку спать по ночам: виноградник на площади, замок на границе и красивая жена).* В некоторых паремиях женская красота напрямую соотносится с темой неверности: *moglie bella, corni in testa (красивая жена – на голове рога).* Интересна, на наш взгляд, пословица *bella moglie e gamba rotta tengono il marito in casa (мужа вынуждают остаться дома красивая жена и сломанная нога),* поскольку в ней не сказано, что на самом

деле является поводом остаться дома: любовь к супруге или же недоверие к ней. И напротив: мужчина может чувствовать себя спокойнее, если его жена некрасива (*brutta moglie pochi pensieri (некрасивая жена – меньше мыслей); moglie brutta marito tranquillo (некрасивая жена – спокойный муж)).* В то же время в пословице *prendi moglie che piaccia, che taccia e che faccia (бери жену, которая будет тебе нравится, будет молчать и будет работать)* красота воспринимается как обязательная черта хорошей жены. Но здесь в больше степени говорится о привлекательности конкретной женщины для ее мужа, чем о красоте в целом, т.е. она должна быть красива именно на его вкус.

В русских паремиях данная тема представлена не так широко, как в итальянском, тем не менее, красота жены так же воспринимается как повод для тревог и сомнений со стороны мужа: *хорошая (пригожая) жена – лишняя сухота.* С темой красоты в обоих языках связан образ слепого мужа (т.е. только слепой муж может быть спокоен и счастлив рядом с привлекательной женой): *жена-красавица – безочному (слепому) радость, moglie muta e marito cieco fecero una bella coppia (немая жена и слепой муж составили бы прекрасную пару).*

Несмотря на то, что большое количество паремий посвящено внешности жены, личные, человеческие качества супруги выступают на первый план как в русской, так и в итальянской языковой картине мира. *Moglie dabbene vale un gran bene (честная жена стоит немалых денег), una moglie brutta e` peggio d'un debito (плохая жена хуже долга).* Жизнь со злонравной супругой становится испытанием: *chi ha moglie cattiva ha il purgatorio in casa (у кого жена злая/ плохая, в доме – чистилище), chi ha moglie cattiva a lato vive sempre travagliato (у кого жена злая/плохая, тот всегда живет в беспокойстве (измучен)).* В русской языковой картине мира ценится доброта, верность и мудрость жены: *на хорошую глядеть хорошо, а с умной жить хорошо; красна пава пером, а жена нравом; три друга: отец, да мать, да верная жена.* Добрая жена воспринимается как залог счастливой жизни: *добрая жена – веселье, а худая – злое зелье; с доброй женой – полгоря, а радость вдвое.* А злая представлена как страшное наказание для мужа, ведь жизнь с ней оказывается невыносимой: *лучше жить со змеею, чем со злою женою; лучше хлеб есть с водою, чем жить со злою женою.* В некоторых случаях паремии отличаются крайне негативной оценкой образа злой жены: *всех злее злых злая жена; перед злой женою сатана – младенец непорочный.* Острое восприятие недостатков второй половины связано с тем, что семья занимает центральное место в жизни человека, и ощущение радости или несчастья напрямую зависит от взаимоотношений между супругами.

Пословицы *moglie e polenta* poverta` contenta (жена и полента* – счастливая бедность)* и *не надобен и клад, коли у мужа с женой лад* говорят о приоритете семейного счастья над какими-либо материальными ценностями в обеих культурах[5].

И в русской, и в итальянской культурах наблюдается негативное отношение к большой разнице в возрасте между супругами: *у старого мужа молодая жена – чужая корысть* (т.е. такой брак совершается не по любви, а по расчету)*; молодица у старика – ни девка, ни баба, ни вдова* (несуразность, неестественность этого союза)*; от бела света отстану, а старого любить не стану* или *moglie giovane e marito vecchio son come noci dure e denti traballanti (молодая жена и старый муж как твердые орехи и шаткие зубы)* (т.е. совершенно не подходят друг другу).

Для итальянской культуры, как и для многих других, характерно представление о том, что девушку лучше выдавать замуж в молодом возрасте: *moglie giovane e vino vecchio (жена – молодая, вино – старое (выдержанное)).* Это связано с тем, что у молодой женщины больше здоровья и сил, необходимых для семейной жизни и рождения детей. Интересно, что в русских паремиях точно указывается наиболее благоприятная мужа и жены разница в

[5] Polenta* – простое деревенское блюдо, приготовленное из кукурузной муки, сваренной в воде в емкости, где ее постоянно помешивают в течение длительного времени: особенно популярно в регионах Венето и Ломбардия.

возрасте – когда мужчина на 3-7 лет старше своей супруги: *невеста родится, а жених на конь садится* (раньше мальчика начинали садить на лошадь в 3-7 лет).

В обоих языках выделяется группа пословиц о том, что в браке между молодой женщиной и старым (зрелым) мужчиной рождается много детей, т.е. такой брак будет плодовитым. *Marito vecchio e moglie giovane: figlioli per la casa (старый муж и молодая жена – дети для дома), chi da` per moglie una putta a un vecchio gli da` una cuna appresso (кто выдает за старика молодую девушку, тот дарит в скором времени колыбель), chi vuol avere il branco presto capra giovane e becco vecchio (тому, кто хочет быстро получить стадо, нужен козленок и старый клюв), муж стар, а жена молода – дожидайся детей; муж молод, а жена стара – дожидайся плетей.*

Отдельное место среди рассмотренных паремий занимает группа пословиц о вдовстве. В русской языковой картине мира участь вдовы воспринимается как худшая из возможных: *дай Бог погореть, да не дай Бог овдоветь!; на вдовий плач глядя, и мужик убивается.* После смерти мужа женщина теряет опору, становится беззащитной, за нее больше некому заступиться перед людьми: *худо полю без изгороды, а вдове без обороны; вдовье сиротское дело*. С другой стороны, в русской культуре, тесно связанной с православием – считается, что вдовы, как и сироты, находятся под Божьим попечением: «Защитником вдов и сирот вместо умершего главы семейства является сам Бог» [8, с. 479]. Поэтому и помощь вдове является особой формой милостыни, угодной Богу: *на вдовий дом (двор) хоть щепку брось, и за то Бог помилует; вдовицу Бог бережет, а люди не берегут.* Уязвимость положения вдовы в обществе предается с помощью «природных» образов, понятных людям, занимающимся аграрным трудом: *горох да репа в поле – вдова да девка в людях.* Горох и репа – одни из самых неприхотливых, но в то же время подверженных порче культур (они растут отрыто, часто у дороги, и поэтому легко могут быть сорваны (вырваны) прохожими).

В итальянских пословицах о тяжелой доле вдовы не говорится, напротив, акцент делается на скоротечности вдовьего горя, которое, подобно «боли в локте», сильное, но быстро проходит: *dolore di vedova, dolore di gomito (боль вдовы – боль в локте).* Молодая или богатая вдова имеет все шансы выйти замуж во второй раз, поэтому скорбь от утраты супруга соединяется с мыслями о новом браке: *le vedove giovani con un occhio piangono e con l'altro si guardano allo specchio (молодые вдовы одним глазом плачут, а другим смотрят на себя в зеркало); vedova ricca con un occhio piange e con l'altro ammicca (богатая вдова одним глазом плачет, а другим подмигивает).*

В целом для русской и итальянской культур характерно традиционное представление о женской роли в браке. В русских пословицах жена является олицетворением дома, домашнего очага: *хорошая жена – юрт (т.е. дом).* В народном сознании после замужества женщина должна посвятить себя семье и хозяйству. В пословице *доброй жене домоседство не мука. Доброе замужество – посхименье* замужняя женщина сравнивается с монахиней, т.к. сфера ее интересов постепенно смещается с «мирских» на семейные: бытовые обязанности, воспитание детей, ведение хозяйства и т.д. Причем такой образ жизни оценивается положительно. В итальянском языке подобная мысль выражена через пословицу *la moglie e la chiocciola stanno sempre in casa (жена и улитка всегда находятся дома).* Улитка не может выйти из своего дома (раковины), всегда носит его с собой, так же и хорошая жена в итальянской языковой картине мира большую часть времени должна заниматься домашним хозяйством, отлучаясь из дома только по необходимости.

Важной характеристикой культурных особенностей народа является представление о семейной иерархии. В русском обществе традиционно именно муж является главой, защитником и кормильцем семьи. Роль женщины – утешать, помогать и поддерживать: *жена мужу пластырь, муж жене пастырь.* Когда в семье муж и жена меняются ролями, нарушается естественный закон, гармония, заложенная в человека природой: *не скот в скоте – коза; не зверь в зверях – еж; не рыба в рыбах – рак; не птица в птицах – нетопырь; не муж в мужьях, кем жена владеет; не петь куре петухом, не владеть бабе мужиком.*

Мужчина, вынужденный подчиняться жене, чувствует себя несчастным: *худо мужу, у которого жена большая в дому.* Эта тема раскрывается также через проекцию супружеских отношений на церковную иерархию в пословице *«вот худо, как муж дьякон, а жена попадья»*, т. е. владеет им (дьякон – священнослужитель первой (младшей) степени, а священник (поп) – второй).

В итальянских паремиях лидерство жены в браке констатируется как факт и не вызывает явного осуждения: *chi trova moglie trova un padrone (кто находит жену, находит и господина)*. Такое отличие может быть связано с патриархальными устройством русского общества и, так называемым, «внутрисемейным матриархатом», встречающимся в Италии (когда несмотря на то, что в целом в обществе сохраняется патриархальная структура, женщина играет ключевую роль в семье) [1, с. 144].

Особое внимание в русских пословицах уделяется такому качеству, как хозяйственность: *не наряд жену красит – домостройство; не хвали жену телом, а хвали делом!* Мудрость, ум, хозяйственные навыки жены оцениваются, в первую очередь, по ее бережливости, аккуратному обращению с вещами, способности сохранить и преумножить имеющиеся у семьи блага: *добрая жена дом сбережет, а плохая рукавом разнесет (растрясет); умная жена как нищему сума (все сбережет), хорошая жена метла и плохая метла (та в дом, эта из дому метет).*

Характерной особенностью итальянской языковой картины мира является особое внимание к взаимоотношениям между мужем и женой. Так, после женитьбы жизнь мужчины перестает быть спокойной, поскольку с этого момента он должен стараться понимать свою супругу, ее взгляды, улавливать ее настроение и чувства: *a chi piglia moglie ci vogliono due cervelli (тем, кто берет жену (женится), нужно два мозга)* – один для того, чтобы думать самому, а другой – чтобы понимать, как думает жена.

Достаточно большую группу русских паремий составляют пословицы, в которых говорится о побоях, в первую очередь, со стороны мужей, но также встречаются паремиологические единицы, в которых описывается и обратная ситуация: *кто вина не пьет, пьян не живет; кто жены не бьет – мил не живет; бей жену обухом, припади да понюхай: дышит да морочит, еще хочет; в стары годы бывало – мужья жен бивали, а ныне живет, что жена мужа бьет.* Это явление также может быть обусловлено традиционным для России патриархальным укладом общества.

Таким образом, несмотря на неродственность языков и культур в целом, нами было обнаружено значительное сходство представлений о жене в этих культурах.

В паремиологических единицах обоих языков внешняя красота оказывается второстепенным для жены качеством в сравнении с добрым нравом, верностью и честностью.

В русских пословицах большое значение придается умению женщины вести хозяйство. Хорошая жена, хранительница домашнего очага, согласно рассмотренным паремиям, большую часть времени склонна проводить дома, занимаясь домашним бытом и воспитанием детей.

Достаточно сильно отличаются паремии о вдовстве. В обеих культурах смерть супруга для жены – большое горе. Однако в русских паремиях в акцент делается на социальной уязвимости одинокой женщины, а в итальянских – на том, что, несмотря на сильную скорбь утраты, вдова горюет недолго, продолжает жить дальше и снова выходит замуж.

Для русской и итальянской культуры характерно представление о том, что жена должна быть младше мужа. Считается также, что союз молодой женщины и старого мужчины будет многодетным. Однако в целом большая разница в возрасте между супругами не одобряется.

Помимо общих, встречаются и характерные только для одной из культур темы. В итальянском языке это пословицы о появлении у мужчины множества переживаний после

женитьбы (о взаимопонимании с супругой, о верности молодой жены и т.д.), а в русском – об умении жены вести хозяйство, а также паремии, связанные с темой побоев.

Полученные в ходе анализа данных пословиц и поговорок сведения могут быть использованы для ознакомления с особенностями мировосприятия русского и итальянского народа, а также в качестве дидактического материала на занятиях по лингвокультурологии, и в практике преподавания русского языка как иностранного в итальянской аудитории. Теоретическая значимость исследования состоит в дешифровке фоновой информации, что обеспечивает более полное понимание значений паремиологических единиц и заложенных в них культурных смыслов, а значит, и более глубокое понимание мировоззрения носителей данных языков.

В заключение хочется отметить, что в обеих культурах образу жены придается большое значение (что подтверждается количеством пословиц на эту тему), поскольку любовь, брак, семья и взаимоотношения супругов являются важнейшими вневременными ценностями, объединяющими всех людей, вне зависимости от языковой и национальной принадлежности. В перспективе планируется рассмотреть паремии и с другими «женскими» терминами наименования родства для более полного описания образа женщины (в ее различных социальных ролях).

Библиографический список

1. Асланова, Н. М. Место гендерных стереотипов и предрассудков в современной политической культуре Италии / Н. М. Асланова // Вестн. Моск. унт-та. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2018. – № 2. – С. 143–149.

2. Даль, В. И. Пословицы русского народа. Том 1 / В. И. Даль. – Москва : Художественная литература, 1989. – 431 с.

3. Краева, В. Ю. Диалектная фразеология русских говоров Алтая (лингвокультурологический аспект) : специальность 10.02.01 «Русский язык» : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Краева Вероника Юрьевна. – Барнаул, 2007. – 255 с.

4. Краева, В. Ю., Квятковская К. Э. Образ женщины в русских и итальянских пословицах с терминами наименования родства (лингвокультурологический аспект) / В. Ю. Краева, К. Э. Квятковская // Педагогическое образование на Алтае. – 2025. – № 1. – С. 104–109.

5. Лингвокультурология : учебно-методическое пособие / О. В. Марьина, М. А. Винокурова, В. Ю. Краева. – Барнаул : АлтГПУ, 2024. – 92 с.

6. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учебное пособие / В. А. Маслова. – Москва : Академия, 2001. – 208 с.

7. Паремиология без границ : монография / Е. Н. Антонова, М. А. Бредис, Т. Е. Владимирова [и др.]. – Москва : РУДН, 2020. – 244 с.

8. Толковая Библия, или Комментарий на все книги Ветхого и Нового Завета. Том 1. Пятикнижие; Исторические книги / под ред. А. П. Лопухина. – Москва : ДАРЪ, 2008. – 1056 с.

9. Dizinario dei poverbi italiani / a cura di Carlo Lapucci. – Milano : Mondadori DOC, 2007. – 1856 p.

Островских И.Н., канд. филол. наук, доцент кафедры литературы
Сушкова К.Н., студентка 3 курса Института филологии и межкультурной коммуникации
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

ЦИКЛ ВАДИМА ШЕФНЕРА «ВАСИЛИЮ ТРЕДИАКОВСКОМУ ПОСВЯЩАЕТСЯ» КАК ПОЭТИЧЕСКАЯ БИОГРАФИЯ

Аннотация. *В статье рассматривается лирический цикл В. С. Шефнера, посвящённый поэту и ученому-филологу XVIII века В. К. Тредиаковскому, как поэтическая биография. Анализируются стихотворения цикла, связанные со значимыми событиями в жизни Тредиаковского. Выявляется диалогическая связь поэтов сквозь время и пространство.*
Ключевые слова: *лирический цикл, художественное время, художественное пространство, творчество В. К. Тредиаковского, диалог поэтов.*

I.N. Ostrovskikh,
K.N. Sushkova

VADIM SHEFNER'S CYCLE «DEDICATED TO VASILY TREDIAKOVSKY» AS A POETIC BIOGRAPHY

Abstract. *The article examines V. S. Shefner's lyrical cycle dedicated to the 18th-century poet and philologist V.K. Trediakovsky as a poetic biography. The cycle's poems related to significant events in Trediakovsky's life are analyzed. The article reveals the dialogical connection between the poets across time and space.*
Keywords: lyrical cycle, artistic time, artistic space, V. K. Trediakovsky's works, dialogue of poets.

Лирический цикл Вадима Сергеевича Шефнера, посвящённый В. К. Тредиаковскому, занимает в творчестве поэта особое место. Он был создан в 1958–1966 годах, неоднократно перерабатывался и включался автором в поэтические сборники («Своды» 1967, «Запас высоты» 1970, «Годы и миги» 1983, «Личная вечность» 1984 и многие другие). Такая приверженность автора к этим стихотворениям и фигуре адресата весьма значима, что отмечает Р. М. Лазарчук: «В течение трёх десятилетий В. С. Шефнер с поразительным постоянством включал цикл «Василию Тредиаковскому посвящается» во все свои поэтические сборники. Вошёл цикл и в итоговую книгу Шефнера «Архитектура огня. Мною избранное» (1997), куда, как признается поэт, он «отобрал стихи по самому строгому счету». Таким образом, в последнем (прижизненном) «не слишком объемном томике» Шефнера этот лирический цикл оказался среди стихотворений, «дающих читателю наиболее отчетливое представление о литературном пути» поэта и отмеченных особым личностным отношением» [2, с. 193], подчеркивая диалогичность цикла.

Рассматриваемый цикл представляет собой художественное единство, состоящее из десяти стихотворений (позже появилось одиннадцатое), объединённых образом русского поэта-новатора и выдающегося ученого-филолога XVIII века Василия Кирилловича Тредиаковского. Цикл построен по принципу дифференциации, которая позволяет выделить две основные группы стихов: биографическую и философскую.

Биографическая группа включает стихотворения, в которых воссоздаются ключевые эпизоды жизни Тредиаковского: побег из Астрахани, обучение в Европе, возвращение в Россию, служение при дворе, научные и поэтические труды, конфликты с современниками. Эта группа характеризуется конкретными пространственными координатами (Астрахань,

Москва, Петербург, Париж, Гаага) и временными маркерами, отсылающими к реальным историческим и биографическим событиям.

Философская группа включает стихотворения, в которых личность Тредиаковского становится поводом для размышлений о природе творчества, судьбе поэта, соотношении гения и общества, жизни и смерти. Пространственно-временные координаты здесь теряют конкретность, приобретая универсальный, метафизический характер. В нашем исследовании мы обратимся к первой, биографической, группе стихотворений.

В лирическом цикле Вадима Шефнера получило ответ отношение А. С. Пушкина к литератору. За ним при жизни закрепилась незаслуженная репутация «бездарного педанта», «неудачливого пиита». Однако А. Н. Радищев и А. С. Пушкин высоко оценивали поэтическое и научное творчество Тредиаковского. В согласии с пушкинской оценкой роли Тредиаковского В. Шефнер рисует образ творца-первопроходца, который начинал прокладывать дорогу русской поэзии, ведущую «из тьмы низин до выси горной». Как сказал В. Б. Семёнов, в цикле «стремление к истинности и строгой историчности обусловило отказ поэта от штампов массового сознания» [3, с. 769]. Объединяющей идеей является непрерывная связь времен, диалог двух поэтов через столетия.

Обратимся к «биографическим» стихотворениям, которые сюжетно связаны с ключевыми вехами биографии поэта восемнадцатого века.

Рассмотрим первое стихотворение «Восемнадцатый век, первая четверть»: Шефнер пишет про музу («А муза так еще бедна...»), блуждающую во тьме и нуждающуюся в «проводнике», который сможет вдохнуть в неё жизнь и исполнит роль «первопроходца». Таковым станет герой цикла. Судя по всему, Вадим Шефнер вдохновлялся периодом переезда Тредиаковского из Астрахани в Санкт-Петербург, когда его творческий путь только начинался.

Стоит отметить, что цикл стихотворений не начинается с момента рождения лирического героя (что было бы весьма логично для начала биографии), а с момента его встречи с Музой. Это объясняется тем, что для Шефнера была важна философская идея «памяти поколений», «словесных мостах» «меж теми, что ушли, и теми, что придут». Вследствие этого автору был важен именно творческий путь лирического героя как «первопутника»:

И некто, слыша смутный зов,
Уйдёт из Астрахани дальней,
Он явится во град Петров —
Сей поводырь многострадальный![6]

Второе стихотворение цикла «Безденежье в Гааге» также связано с важнейшим этапом жизни поэта. Известно, что в начале 1726 года он, движимый жаждой знаний, оставил Славяно-греко-латинскую академию и «получил оказию выехать в Голландию», где состоял при графе И. Г. Головкине.

Голодное сердцебиенье,
Навязчивое, как судьба.
От долгого недоеданья —
Как вата, в ушах глухота… [6, с. 120].

Текст отсылает к 1726–1730-м годам жизни Василия Тредиаковского. В ноябре 1727 года будущий поэт прибыл в Париж «с крайним претерпением бедности, и куда дошел <…> пеш из самаго Антверпена» [5, с. 104]. В это время Василий Кириллович становится первым русским слушателем в Парижском университете и Сорбонне. Но закончить образование ему не удалось, т.к. его покровитель князь А. Б. Куракин был крайне ограничен в средствах.

«Безденежье в Гааге» связано приёмом тематического контраста с третьим стихотворением «Возвращение».

[6] Здесь и далее стихотворения цикла цитируются по: Шефнер, В. С. Годы и миги / В. С. Шефнер. – Москва : Советская Россия, 1986. – 304 с.

«Возвращение» — единственное стихотворение цикла, которому предпослан эпиграф из Тредиаковского:

С кончу на флейте стихи печальны,

Зря на Россию чрез страны дальны...

Эпиграф взят из известного стихотворения «Стихи похвальные России»., первого в русской книжной лирике «гражданского» текста. Шефнер стилизует текст под Тредиаковского (инверсия, междометия, славянизмы), словно отождествляясь с ним. Поэт XX века является неким «реконструктором», который дописывает то, чего не успел автор восемнадцатого века.

Противопоставление «чужого» и «родного» охватывает все уровни текста: предметный («Чужие дома и каменья» - «родные стены»), пространственный — Гаага — Санктпитербурх («Далече Гага, Париж далече»), лексический (чужой — родной). Герой цикла испытывает беспримесную радость от возвращения на родину:

Генварь в натуре, а в сердце – лето [6, с. 121].

Следующее биографическое стихотворение цикла, восьмое по счёту, - «Опала». Оно связано с придворной карьерой В. К. Тредиаковского. Судьба не была благосклонна к поэту, на протяжении жизни он неоднократно впадал в немилость у власть предержащих. Уместно вспомнить хотя бы историю с шутовской свадьбой во время жёсткого правления Анны Иоановны, когда поэт был вынужден буквально под физическим давлением написать и причитать публично «срамные» приветственные вирши. Этот случай Тредиаковскому не забыли ни современники, ни потомки.

Опала никогда не сулит добра. Вынужденное молчание и страх перед репрессиями становятся частью жизни человека, попавшего в оковы системы, в которой царят суды и жестокие приговоры за неаккуратные слова, мысли и мнения:

Но, кроме смерти, есть опала,

И от неё не жди добра:

Кого она к рукам прибрала -

Как бы казнён без топора [6, с. 124].

Возможно провести параллель с самим автором цикла, так как каждому поэту знакома боль от отсутствия признания его творчества. Так, оба писателя, несмотря на разные эпохи и стили, разделяют идеи о мучительной борьбе с внешними обстоятельствами. В. Шефнер, поэт безусловно талантливый, ощущал с В. К. Тредиаковским некое внутреннее сродство. Благодаря этой мысли стихотворение «Опала» является неким «мостом» между Тредиаковским. Вадиму Шефнеру было не чуждо ощущение недооцененности, он не был «великой фигурой» своего времени и не был обласкан властью. Однако потомки называли его «скромным ленинградским рыцарем» и «дворянином во мещанстве», подчеркивая человеческое и авторское достоинство поэта.

Следующим, и последним, стихотворением из «биографических» является девятое- «Похороны». Тема смерти является центральной в стихотворении. Художественное пространство здесь сжимается до «пары аршинов земли» на Смоленском кладбище Санкт-Петербурга. Первые строки задают мрачный тон:

Когда умирают поэты,

Столица не плачет о них,

Но воды таинственной Леты

Свой ход замедляют на миг [2, с. 200].

Однако жизненный путь поэта-труженика, завершившийся два века назад, обретает продолжение в будущем, навсегда остается в памяти потомков:

Чем нас торопливей хоронят,

Тем дольше их помнят потом [2, с. 200].

К сожалению, могила Василия Кирилловича не сохранилась, как не сохранились и могилы других значимых литературных деятелей «осьмнадцатого столетия»:

А. Д. Кантемира, А. Н. Радищева и др. Нет даже точной даты его смерти (1768 или 1769 год), но он навсегда занял свое место в истории отечественной науки и культуры.

Итак, цикл «Василию Тредиаковскому посвящается» – это своеобразный диалог между Василием Тредиаковским и Вадимом Шефнером, который происходит спустя столетия. Тредиаковский-адресант из прошлого, что отправляет свои научные и поэтические труды в будущее, создает фундамент русского стихосложения, но не находит должного отклика в своём времени. Шефнер – адресат из будущего, который получает эти «письма» (характерна нарочитая грамматическая неточность в стихотворении «Похороны» – *нас* хоронят – *их* помнят). Симптоматично, что последнее стихотворение цикла носит название «Связной», в нем подчеркивается связь между прошлым, настоящим и будущим, где герой цикла - «бесхитростный связной». Поэт XX века ведёт разговор с ним, осмысливая значение его реформ и новаторства в русском стихосложении, признаёт заслуги Тредиаковского как «отца» новой русской поэзии.

Библиографический список

1. Кощиенко, И. В. Шефнер Вадим Сергеевич / И. В. Кощиенко // Ежегодник Рукописного отдела Пушкинского Дома. – Санкт-Петербург : Институт русской литературы (Пушкинский Дом) РАН, 2024. – С. 619–621.
2. Лазарчук, Р. М. «Василию Тредиаковскому посвящается» В. С. Шефнера как цикл / Р. М. Лазарчук // Сборник научных работ. – Санкт-Петербург : Печать и слово Санкт-Петербурга, 2005. – С. 192–201.
3. Семёнов, В. Б. Шефнер Вадим Сергеевич / В. Б. Семёнов // Русские писатели 20 века : биографический словарь. – Москва : Большая российская энциклопедия : Рандеву-А. М., 2000. – С. 769–770.
4. Сложеникина, Ю. В. Языковая и персональная модели Тредиаковского / Ю.В. Сложеникина, А. В. Растягаев // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 5. – С. 12.
5. Успенский, Б. А. Вокруг Тредиаковского. Труды по истории русского языка и литературы / Б. А. Успенский. – Москва : Индрик, 2008. – 104 с.
6. Чевтаев, А. А. «Стихи похвальные России» и «Стихи похвальные Парижу» В. К. Тредиаковского как лирический диптих / А. А. Чевтаев // Россия и Франция : 125 лет дружбы и сотрудничества. – Санкт-Петербург : Российский государственный гидрометеорологический университет, 2019. – С. 276–283.
7. Шефнер, В. С. Годы и миги / В. С. Шефнер. – Москва : Советская Россия, 1986. – 304 с.
8. Яницкая, С. С. Пушкинская традиция в цикле стихотворений В. Шефнера «Василию Тредиаковскому посвящается» / С. С. Яницкая // Пушкин и мировая культура. – Минск : БГПУ, 2019. – С. 179–183.

Романова А.Р., студентка 4 курса Лингвистического института,
Заюкова Е.В., канд. филол. наук, заведующий кафедрой перевода и межкультурной коммуникации
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ АВСТРАЛИЙСКИХ РЕАЛИЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК В ТУРИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Аннотация. *В статье рассматриваются приёмы передачи австралийских реалий на русский язык в текстах туристической тематики. На материале примеров, отобранных из англоязычных путеводителей, гайдов и туристических блогов, проводится анализ стратегий перевода географических и ономастических реалий. Установлено, что наиболее эффективными являются комбинированные подходы, сочетающие*

транскрипцию/транслитерацию с описательным переводом, что позволяет сохранить культурный колорит оригинала и обеспечить адекватное восприятие текста русскоязычным реципиентом.
Ключевые слова: австралийский английский, реалии, перевод, туристический текст, транскрипция, описательный перевод, лингвокультурология.

A.R. Romanova,
E.V. Zayukova

FEATURES OF TRANSLATING AUSTRALIAN REALIA IN TO RUSSIAN IN TOURIST TEXTS

Abstract. *This article examines the techniques for translating Australian realia into Russian in travel-themed texts. Based on examples selected from English-language travel guides and blogs, the study analyzes translation strategies for geographical and onomastic realia. It is concluded that combined approaches – integrating transcription/transliteration with explanatory or descriptive translation – prove most effective, as they preserve the cultural flavour of the source text while ensuring adequate comprehension by the Russian-speaking recipient.*
Keywords: Australian English, realia, translation, tourist text, transcription, descriptive translation, linguoculturology.

Актуальность исследования особенностей передачи австралийских реалий на русский язык обусловлена растущим интересом к австралийской культуре в русскоязычном пространстве и необходимостью адекватной передачи национально-окрашенной лексики в условиях глобализации и межкультурной коммуникации. Дополнительным фактором актуальности выступает относительная недостаточная изученность именно австралийских реалий в сопоставлении с русским языком. Новизна исследования заключается в систематизации переводческих приёмов применительно к корпусу современных туристических текстов об Австралии, что ранее не становилось предметом специального лингвопереводческого анализа в отечественной науке. Целесообразность разработки темы определяется не только теоретической значимостью для лингвокультурологии и переводоведения, но и практической востребованностью в деятельности переводчиков, работающих с австралийским туристическим контентом. Исследуемая проблема состоит в поиске оптимальных переводческих приемов и стратегий, способных передать уникальную лингвокультурную специфику Австралии без искажения смысла и потери прагматического потенциала текста.

Австралийский вариант английского языка, сформировавшийся под влиянием колониального наследия, географической изоляции и контакта с языками аборигенов, обладает уникальной лексической спецификой, включающей сокращения, заимствования и новообразования, которые часто не имеют прямых соответствий в русском языке. Для глубокого понимания лингвокультурной специфики этого варианта английского языка необходимо обратиться к исследованию реалий. Краткий обзор научной литературы по проблеме показывает, что теоретические основы перевода реалий разработаны в трудах С. И. Влахова и С. П. Флорина, В. С. Виноградова, Г. Д. Томахина, Л. С. Бархударова, А. Д. Швейцера. Вопросы австралийского варианта английского языка освещены в работах С. Дж. Бейкера, П. Коллинза, В. В. Ощепковой, И. В. Агаповой, однако специальных исследований, посвящённых передаче австралийских реалий на русский язык в туристических текстах, на сегодняшний день недостаточно.

В данной работе под реалией понимается слово или словосочетание, называющее объекты, характерные для жизни одного народа и чуждые другому, не имеющие точных эквивалентов в других языках и требующие особых приёмов перевода [1, с. 47]. Для комплексного понимания специфики работы с австралийским материалом необходимо

обратиться к классификации реалий. В переводоведении существует множество подходов к их типологии, основанных на различных критериях. Подробную и многоаспектную классификацию предлагают С. И. Влахов и С. П. Флорин, которые включают предметное деление (географические, этнографические и общественно-политические реалии), местное деление (свои и чужие реалии, внутренние и внешние), временное деление (современные и исторические) и переводческое деление [1, с. 51–69]. В. С. Виноградов, в свою очередь, выделяет лексику бытовых реалий, этнографических и мифологических реалий, реалий мира природы, государственно-административного устройства и ономастические реалии (антропонимы, топонимы, названия компаний, музеев, театров, ресторанов и т.д.) [2, с. 104–112]. Г. Д. Томахин, рассматривая американские реалии, подразделяет их на ономастические реалии (топонимы, антропонимы, названия учреждений), реалии, обозначаемые апеллятивной лексикой (географические термины, флора и фауна, общественно-политическая лексика), и реалии афористического уровня (цитаты, крылатые слова и выражения) [3, с. 8–10]. В нашем исследовании мы опираемся на синтезированную классификацию, объединяющую предметное деление (географические, этнографические, социально-политические реалии), временное деление (современные и исторические), деление по степени знакомства и локализации (внутренние, внешние, интернациональные) и деление по наличию онима (топонимы, антропонимы, эргонимы). Такой подход позволяет наиболее полно охватить многообразие австралийских реалий, встречающихся в туристических текстах, и выделить географические и ономастические реалии как наиболее репрезентативные для анализа, поскольку именно они составляют основу туристического дискурса об Австралии.

Передача реалий на другой язык представляет собой особую сложность, поскольку полный эквивалент, как правило, отсутствует. Свою классификацию способов перевода слов-реалий предлагает В. С. Виноградов, выделяя такие приемы, как «транскрипция (транслитерация), гипо-гиперонимический перевод, уподобление, перифрастический (описательный) перевод, калькирование» [2, с. 117]. Выбор конкретного приема не является произвольным и зависит от комплекса факторов. Во-первых, от характера текста: научный стиль требует терминологической точности, тогда как художественный или туристический допускает большую свободу и образность. Во-вторых, от значимости реалии в контексте: если на объект обращено особое внимание автора, переводчик стремится сохранить его экзотичность, если же это фоновая деталь, возможно применение стратегии доместикации. В-третьих, от характера самой реалии и соотношения языков. И, наконец, от целевой аудитории перевода. В туристическом дискурсе, где прагматическая установка направлена на создание привлекательного и информативного образа страны, переводчик вынужден постоянно балансировать между стратегией форенизации (сохранение чужеродности) и доместикации (адаптация для своего читателя).

Особое внимание в данной работе уделяется специфике туристических текстов, которые выступают основным материалом исследования. При переводе и анализе таких текстов необходимо учитывать их ключевые функции. Как справедливо указывает Л. Р. Сабитова, туристический текст выполняет коммуникативную и регулятивную функции: первая «включает в себя передачу определенного объема рекламной информации», а вторая «направлена на регулирование поведения человека, оказание влияния на него» [4, с. 174]. Это означает, что переводчик обязан не только точно передать фактуальную информацию, но и сохранить эмоциональность, экспрессивность, образность и визуальность оригинала. Туристический текст должен не просто информировать, но и вдохновлять, вызывать желание посетить описываемое место. Следовательно, любые переводческие решения должны подчиняться главной цели – созданию аутентичного, но при этом понятного и привлекательного образа Австралии для русскоязычного реципиента. Это требование напрямую влияет на выбор приемов передачи реалий, диктуя необходимость комбинированных подходов.

Анализ отобранных примеров логично начать с рассмотрения географических реалий, обозначающих объекты физической географии, поскольку именно уникальный ландшафт Австралии составляет основу её туристической привлекательности. Так, в примере *Mt Emu creek provides some pretty ponds and billabongs* реалия *billabong* передана транслитерацией с предварительным пояснением и конструкцией «так называемых»: «Река Маунт Эму образует несколько красивых прудов и заболоченных заводей, так называемых биллабонгов». Подобное решение сохраняет культурный колорит, обеспечивает понятность и акцентирует внимание читателя на реалии. Иной стратегией отличается перевод реалии *gibber* в контексте *crossing the polished gibber lands of the Sturt Stony Desert*, который переводится как «пересекаете покрытую отшлифованным ветром щебнем равнину». В данном случае мы сознательно отказываемся от транскрипции («гиббер») в пользу развёрнутого описательного перевода, поскольку в представленном контексте важна яркая визуализация ландшафта в сознании реципиента. В предложении *The pale pinks, oranges and yellows of Lake Eyre epitomise the vast landscapes of outback South Australia... the lake is usually a glistening white salt pan* реалия *outback* передана устоявшимся соответствием – транскрипцией («аутбэк»), что сохраняет уникальный культурный код внутренних районов континента, а *salt pan* переведено описательно («пересохшее дно с коркой сверкающей белой соли») для точной передачи ландшафтной специфики.

При переводе названий эндемиков, которые также относятся к географическим реалиям, преобладает использование устоявшихся соответствий. Например, в примере *The largest population of the Tammar Wallaby can be found on Kangaroo Island* реалия *Tammar Wallaby* передана как «таммарского валлаби», что сохраняет видовое название и адаптирует его к русской морфологии. В примере *The Kookaburra, native to Australia, is known for its cheeky laugh* используется традиционное соответствие «Кукабарра». Хотя с биологической точки зрения кукабарра относится к семейству зимородковых, использование русского термина «зимородок» в туристическом тексте было бы грубой прагматической ошибкой. Для менее известных единиц применяется сочетание транскрипции и пояснительного перевода. В контексте рассказа о трагической экспедиции Берка и Уиллса фраза *Aborigines fed them fish and nardoo seeds* переведена как «аборигены кормили их рыбой и семенами нарду (водного папоротника)». Транскрипция «нарду» сохраняет историко-этнографический контекст и связь с культурой коренного населения, а пояснение в скобках «(водного папоротника)» выполняет компенсаторную функцию, идентифицируя объект для русскоязычного читателя. В примере *catching a glimpse of the elusive Eastern barred bandicoot at night* реалия *Eastern barred bandicoot* переведена как «восточного полосатого бандикута». Калькирование прилагательных *Eastern barred* позволяет читателю понять внешние характеристики и ареал обитания животного, а транскрипция существительного («бандикут») сохраняет его экзотическое звучание и обеспечивает точную зоологическую идентификацию, что особенно важно для туристических текстов, ориентированных на любителей природы и экотуризма.

Переходя к анализу ономастических реалий, необходимо отметить, что топонимы в туристических текстах выполняют не только идентифицирующую, но и навигационную функцию, поэтому они требуют дифференцированного подхода. В примере *At Monkey-Mia wild dolphins have been dropping by for generations* топоним передан транскрипцией с добавлением родового понятия: «К пляжу Манки-Миа», что сохраняет фонетическую близость к оригиналу и обеспечивает географическую ясность. В случае с названием города *Exmouth* (*Exmouth holds a big place in its visitors' heart…*) используется традиционное картографическое соответствие «Эксмут», что является стандартом для передачи названий крупных населённых пунктов и обеспечивает мгновенную узнаваемость. Пример *Start your day with a coffee in the city's hip East End before heading to Nobbys Beach for a surf or a stroll along the Bathers Way* демонстрирует комбинированный подход: «в модном районе Ист-Энд, прежде чем отправиться на пляж Ноббис, чтобы заняться серфингом или прогуляться по живописной прибрежной тропе Бэзерс-Уэй». Транскрипция сохраняет уникальность названий, а добавление гиперонимов «район», «пляж», «тропа» снимает возможную

неопределённость. Для туриста, не знакомого с топографией конкретного австралийского города, эти пояснения критически важны для формирования ментальной карты маршрута и понимания функционального назначения объекта. В примере *Kakadu National Park, Darwin, and Uluru in Northern Territory, as well as Cairns and the Daintree Rainforest in northern Queensland, are all beautiful in the winter* применяется дифференцированная стратегия: «Национальный парк Какаду, Дарвин и Улуру на Северной территории, а также Кэрнс и тропические леса Дейнтри на севере Квинсленда». Широко известные топонимы переданы традиционными соответствиями, административные единицы – калькированием, а природные объекты – сочетанием описания и транскрипции.

Завершая анализ, необходимо обратиться к эргонимам – названиям компаний, учреждений и культурных объектов. Специфика туристического текста заключается в том, что эргонимы часто выступают не просто названиями, но и коммерческими брендами, которые турист захочет найти в интернете или на карте для планирования своего маршрута. Поэтому наиболее эффективной стратегией здесь является сочетание транслитерации или калькирования с сохранением оригинального названия в скобках. В примере *At the Waringarri Aboriginal Arts Centre in the Kimberley region...* название передано как «В Центре искусства аборигенов Варингарри (Waringarri Aboriginal Arts Centre)». Уникальный компонент транслитерирован, функциональная часть калькирована, оригинал сохранён для удобства поиска в интернет-ресурсах. В примере *On the Gold Coast, Rick Shores shows you what dining in Australia is all about* применён приём транслитерации с добавлением родового слова: «ресторан "Рик Шорз"». Пример *When in Brisbane, visit the Queensland Performing Arts Centre...* передан традиционным соответствием «Квинслендский центр исполнительских искусств», что соответствует официальной русскоязычной практике наименования подобных учреждений. Особый случай представляет собой аббревиатура MOD. (название музея футуристических экспонатов при Университете Южной Австралии). В контексте *MOD. is a place to discover, learn and be inspired by futuristic exhibits* она передана как «музей MOD.». Раскрытие аббревиатуры или её перевод нарушили бы брендовую узнаваемость объекта, поэтому стоит ограничиться добавлением поясняющего родового слова «музей», которое сделает аббревиатуру доступной для восприятия русскоязычным читателем.

Проведённое исследование показывает, что адекватная передача австралийских реалий на русский язык требует от переводчика не только владения арсеналом приёмов, но и глубокого понимания лингвокультурной специфики источника. В туристическом дискурсе приоритет отдаётся подходам, обеспечивающим одновременно сохранение национального колорита и доступность текста. Комбинированные подходы демонстрируют наибольшую эффективность при работе с корпусом проанализированных примеров. Результаты исследования подтверждают теоретические положения о том, что реалии являются концентрированным выражением уникального лингвокультурного опыта Австралии, сформировавшегося под влиянием её особого исторического пути, географических условий и взаимодействия с языками аборигенов. Выявленные закономерности позволяют сделать вывод о том, что наиболее успешные переводческие решения достигаются при гибком сочетании форенизации и доместикации, когда транскрипция или транслитерация используются для сохранения культурной идентичности, а пояснительные или описательные элементы обеспечивают понимание и создают яркий визуальный образ. Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации подходов к передаче австралийских реалий на русский язык, что вносит вклад в развитие лингвокультурологии и теории перевода, а также в изучение австралийского варианта английского языка как источника культурно-специфической лексики. Практическая ценность работы состоит в возможности использования её результатов в практике перевода туристических текстов, австралийской литературы, СМИ и кинопродукции, а также в преподавании курсов перевода, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации. Перспективы дальнейшей работы видятся в расширении корпуса анализируемых текстов (художественная литература, СМИ, кино), углублённом изучении передачи других классов реалий (этнографических, социально-

политических), исследовании восприятия различных способов передачи реалий русскоязычной аудиторией, а также разработке специализированных глоссариев и практических рекомендаций для переводчиков, работающих с австралийским материалом.

Библиографический список

1. Влахов, С. И. Непереводимое в переводе / С. И. Влахов, С. П. Флорин. – Москва : Международные отношения, 1980. – 351 с.
2. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – Москва : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
3. Томахин, Г. Д. Реалии-американизмы : пособие по страноведению / Г. Д. Томахин. – Москва : Высшая школа, 1988. – 239 с.
4. Сабитова, Л. Р. Туристический текст как разновидность рекламного текста / Л. Р. Сабитова // Novolnfo. Ru. – 2018. – Т. 1, № 78. – С. 174–177.

Шевченко Л.Л., канд. филол. наук, доцент кафедры английской филологии,
Фатина О.П., студентка 4 курса Лингвистического института
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ МИРОВОСПРИЯТИЯ ПЕРСОНАЖА-РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. *В статье исследуются лингвостилистические средства создания образа персонажа-ребенка в романе Лизы Рейлсбэк Betti on the High Wire. Проблемы детского самоопределения и воспитания детей с миграционным прошлым, поднимаемые в романе, рассматриваются в лингвистическом ракурсе. На материале художественного текста анализируются лексические, синтаксические и фонетические средства, участвующие в репрезентации особенностей мировосприятия усыновленной десятилетней девочки, переехавшей в другую страну.*

Ключевые слова: образ персонажа, лексико-стилистические средства, синтактико-стилистические средства, фонетические средства.

L.L. Shevchenko,
O.P. Fatina

LINGUISTIC AND STYLISTIC MEANS OF REPRESENTING THE WORLDVIEW OF A CHILD CHARACTER IN MODERN ENGLISH-LANGUAGE LITERATURE

Abstract. *The article explores linguistic and stylistic means of creating an image of a child character in Lisa Railsback's novel Betti on the High Wire. The problems raised in the novel such as children's self-determination and the upbringing of children with the background of an immigrant are considered from the point of view of linguistics. The lexical, syntactic, and phonetic expressive means are analyzed for their role in representing the worldview of a ten-year-old adopted girl, who moved to another country.*

Keywords: character image, lexical means, syntactic means, phonetic means.

Исследование рассматривает лингвостилистические средства, используемые для формирования образа ребенка в романе Лизы Рейлсбэк *Betti on the High Wire*. В центре сюжета – десятилетняя девочка Бетти, которую американская семья забирает к себе из разрушенной войной страны. Актуальность работы обусловлена растущим интересом к

проблемам детского самоопределения и воспитания детей с миграционным прошлым, а также появлением таких персонажей в современной литературе. Научная новизна заключается в установлении корреляции между конкретными языковыми средствами и психологическими особенностями персонажа-ребенка. Результаты работы расширяют теоретические представления о способах языковой репрезентации детского мировосприятия в литературе, а также о стилистических маркерах культурной и языковой дезориентации персонажа.

Целью настоящего исследования является анализ языковых средств, участвующих в создании образа персонажа-ребенка в изучаемом художественном произведении, а также рассмотрение возможности изучения лингвостилистических средств в процессе работы с художественным текстом на уроках английского языка. Материалом исследования послужили отрывки из романа Лизы Рейлсбэк *Betti on the High Wire,* содержащие специфические средства выразительности, используемые для создания образа персонажа-ребенка. Основными методами, используемыми в работе, являются методы интерпретации, контекстуального и лингвостилистического анализа.

Образ персонажа – это совокупность элементов, составляющих характер, внешность, речевую характеристику, поступки, социальный статус, которые показаны с помощью определенного набора художественно-композиционных и языковых средств. Образ персонажа имеет сложную структуру и создается разными средствами в каждом конкретном литературном произведении. Поэтому четкого деления такого образа на элементы не существует, однако, такими лингвистами, как М. М. Бахтин [1], А. И. Домашнев [2], А. Б. Есин [3], В. А. Кухаренко [4], выделяются некоторые общие компоненты:

- словесный портрет (или портретная характеристика персонажа);
- речевой портрет;
- психологический портрет;
- имя персонажа;
- окружающий мир (пространственно-временной континуум);
- художественная деталь.

Разноуровневые языковые средства служат раскрытию компонентов образа персонажа. В частности, речевой портрет героя формируется благодаря его уникальной лексике и манере речи, отражая его социальное положение (образование, профессию, происхождение) и внутренний мир. К основным элементам, создающим такую уникальность, относятся повторяющиеся слова и выражения, а также социально маркированная лексика: *жаргон, профессионализмы* и *диалектизмы*. Авторы могут вводить в речь персонажа слова-маркеры – слова или фразы, которые при многократном повторении становятся неотъемлемой частью его образа.

Также для создания неповторимого художественного образа авторы используют *тропы*. Наиболее распространёнными тропами являются *эпитет*, *сравнение*, *метафора*, *гипербола*, *литота*, *олицетворение* и *оксюморон*.

Синтактико-стилистические средства влияют на организацию предложений, их логическую структуру и связь между частями текста. К ним в первую очередь относят *синтаксический параллелизм*, *инверсию*, *парцелляцию*, *эллипсис*, *риторический вопрос*, *повтор*. Данные средства способствуют формированию уникальных образов, созданию определенной атмосферы в тексте и усилению эмоциональной и смысловой нагрузки высказывания.

Средства создания образа персонажа не исчерпываются лексическими и синтаксическими приемами. Автор может придать образу большую выразительность, используя фонетические средства, такие как *эвфония*, *ономатопея*, *аллитерация*. Основные функции фонетических средств – изображение на письме специфических черт произношения литературных персонажей, постановка эмоционально-логического ударения, а также передача определенной интонации.

Для создания дополнительной информации в прозаическом тексте автор может использовать *графоны*. Термином «графон» обозначается намеренное нарушение графической формы слова (словосочетания) с целью передать его подлинное произношение. Графон выступает в качестве графической фиксации индивидуальных произносительных особенностей.

Переходя к анализу фактического материала, отметим, что перед Лизой Рейлсбэк стояла задача создать образ ребенка-переселенца из другой страны, чьи обычаи и уровень жизни кардинально отличаются от нового места жительства маленькой девочки. Для десятилетней Бетти привязанность к дому сильнее страха. Несмотря на мучительную жизнь в её родной стране, знакомый мир и близкие люди для неё ценнее любых перемен:

(1) And I definitely couldn't take off my circus dress. If my circus dress got stolen ***I'd have nothing left****. If it was washed,* ***the circus camp*** *would be washed away* [5, с. 80].

Дети мыслят крайними категориями – последствия для них представляются не как частичные потери, а как тотальный крах, – и Бетти не исключение. В этом отрывке мы видим, что Бетти порой преувеличивает и драматизирует – этого эффекта автор достигает посредством гиперболы. В следующем предложении автор использует метонимию. Мы понимаем, какое значение для девочки имеет цирковой лагерь. Очевидно, это не просто место, это ее дом, ее друзья и игры с ними, родители и цирковые животные – все то, что Бетти так дорого и чего нет в её новом мире.

Бетти никогда не была за пределами циркового лагеря, тем более своей страны. Практически все, что она видит или испытывает, она описывает, сравнивая с реалиями окружающего ее мира, будь то дикие животные, артисты цирка или предметы обихода:

(2) She kept grinning at me ***like a crazy red-haired clown*** [5, с. 68]*;*

(3) <…> held me over his shoulder ***like a sack of potatoes*** [5, с. 80].

Автор ведет повествование от лица Бетти и очень часто прибегает к использованию сравнений. Эти примеры показывают, что Бетти, как и многие дети, имеет богатое воображение:

(4) My bear and my doll ***were listening*** *carefully. Their eyes were wide open* [5, с. 66]*;*

(5) All of her dolls ***were staring*** *at me with perfect smiles* [5, с. 71].

В приведенных примерах посредством олицетворения автор передает характерную для детского сознания способность наделять неодушевленные объекты (в данном случае игрушки) сознанием, чувством и волей. В условиях пугающего и нестабильного окружения игрушки становятся верной аудиторией. Они «слушают внимательно», значит, они признают значимость слов Бетти – делают то, на что не способна новая чужая семья девочки. Также, данные примеры характеризуют Бетти как одинокого, но находчивого ребенка, который конструирует свое безопасное пространство там, где его нет.

Автор наделяет речь Бетти особенностью:

(6) <…> which I thought was ***very, very*** *funny* [5, с. 21]*;*

(7) "It was very bigger than a ***big, big*** *bird. It fly."* [5, с. 54]*;*

(8) But I had to make Mrs. Buckworth ***really, really*** *mad* [5, с. 116].

Можно заметить, что в ходе повествования повторяются некоторые прилагательные или наречия. Так автор показывает ограниченный словарный запас персонажа: у детей словарный запас меньше, чем у взрослых. Вместо того чтобы использовать точные, разнообразные прилагательные, они опираются на несколько ключевых слов. Это показывает, что ум ребенка работает с теми инструментами, которые у него есть.

Различные синтаксические выразительные средства, участвующие в создании образа ребенка, используются для передачи особенностей её мышления. Бетти, не желая оставаться в Америке, ставит перед собой одну цель – как можно скорее вернуться домой. Поскольку приёмные родители не разделяют её планов, она решает сделать своё пребывание в семье невыносимым:

(9) *Because I wanted to kick him in the bottom. For no good reason. That's just how I am. Horrible* [5, с. 114].

В данном примере Рейлсбэк использует парцелляцию, передавая неотрефлексированный, импульсивный поток сознания ребенка. Короткие рубленые фразы отражают не логическое размышление, а мгновенную эмоциональную вспышку и спонтанную самохарактеристику. Синтаксис копирует неструктурированное и подверженное эмоциям мышление ребенка.

Лиза Рейлсбэк часто прибегает к использованию такого синтактико-стилистического приема как парантеза:

(10) Even though Lenore, the adoption expert lady, said I'd adapt if I met some friends in America – and I definitely wasn't going to make friends or adapt – I was curious about Day Camp! [5, с. 105].

В данном примере содержится манифест сопротивления. С одной стороны, ребёнок выстраивает стену из слов, чтобы защитить свою идентичность от угрозы «адаптации», которая для неё равносильна предательству прошлого. С другой стороны, восклицательный знак в конце реплики выдаёт подлинный, неконтролируемый детский интерес, который прорывается сквозь все построенные барьеры отрицания.

Персонаж книги Лизы Рейлсбэк Бетти – девочка, искалеченная войной. Она практически слепа на один глаз. Именно поэтому фонетические средства выразительности играют в произведении важную роль: для Бетти звуки окружающего мира имеют первостепенное значение, и её слуховое восприятие напрямую отражается в повествовании. Автор часто использует ономатопею:

(11) I listened to the sounds of the circus camp: an owl's ***hoot*** *from far away, and a few lost birds calling to each other from the trees, and the frogs* ***croaking*** *by the river, and the leftover children talking in their sleep* [5, с. 39]*;*

(12) A car was ***grumbling*** *its way up the path from the village. It was shooting off noisy engine sounds:* ***Pow pow pow*** [5, с. 40].

Использование ономатопеи подчёркивает, что мир для персонажа-ребенка – это прежде всего звуковой ландшафт. В примере 12 лексема "pow" передает звук выстрелов, которые окружали Бетти с детства. Ребёнок интерпретирует непонятный, угрожающий шум двигателя через знакомые категории. В этом проявляется её детский взгляд на мир.

В повествовании Бетти можно встретить и другие примеры имитации звуков: "a sick **achoo-achoo** sound", "making **crunch-crunch** sounds", "made **mmmm-mmmm** noises", "making "**whoooo whoooo**" ghost sounds" и т. д. Так автор показывает, что ребенок описывает мир не через абстракции, а через звукоподражание. Используемые автором приемы характеризуют Бетти как живого, непосредственного, любопытного ребенка с поэтическим и в то же время очень физиологичным восприятием мира.

(13) ***We were way*** *too used to* ***big blasts*** *and* ***marching men*** *and a* ***smoky sky*** [5, с. 37].

В данном примере посредством аллитерации автор имитирует звук войны, каким его слышит ребенок: не только отдельные выстрелы, но и непрерывный давящий гул. В особенности повторяющийся губной, гудящий звук "m" создаёт ощущение монотонности, подавленного ропота. Это не яркий, отрывистый звук, а непрерывный, фоновый, как отдалённый грохот или набат. Таким образом, мы воспринимаем мир ушами ребенка: это мир, наполненный угрожающим гудением.

Бетти переехала в Америку со слабым знанием английского языка. Она знала английский гораздо лучше остальных детей в цирковом лагере, но все же недостаточно хорошо для полноценной жизни в другой стране. Лексический запас Бетти был чётко ограничен её жизненным опытом: она свободно оперировала словами, обозначающими базовые понятия и предметы её привычного окружения, однако её знания практически не распространялись на термины, описывающие американские реалии.

Поэтому немаловажную роль в данной книге играет такое средство, как графон:

*(14) "They call it a '****telee-vi-zion****.' It's scary, George."* [5, с. 17];

(15) "Last year we went to Disneyland."

Whatever ***Diznee-land*** *was I didn't love it at all* [5, с. 33].

В данных примерах графон имитирует детское, слоговое, затруднённое произношение длинных и сложных иностранных слов. Дефисы визуально «разрывают» слово на части, показывая, как ребёнок его с трудом произносит по слогам. Также эти примеры подчёркивают, что слова для ребёнка – чужеродное, непонятное, сложное. Это создаёт образ ребёнка-иммигранта, который впервые сталкивается с реалиями другого мира и пытается их освоить на слух. Пример 15 в особенности подчёркивает отстранённость Бетти от поп-культуры и потребительского мира.

Следующий пример демонстрирует важность использования различных шрифтов (в частности – курсива) и заглавных букв при создании образа персонажа-ребенка:

(*16) "Stop waving!" I hollered. "We don't* ***want*** *them to come here!* ***REMEMBER****?"*

*The noise was so loud that none of the leftover kids could hear me. Or they didn't want to hear me. So I shouted again: "****STOP! STOP IT! STOP****!"* [5, с. 15].

Данный пример показывает, что Бетти очень эмоциональная девочка и обладает выразительными интонациями, что характерно для детей. Использование заглавных букв подобно крику передает предельную эмоциональную интенсивность. Это визуальная демонстрация паники. Восклицательные знаки здесь усиливают эффект, превращая реплики в командные выкрики. Бетти берет на себя роль лидера, пытающегося организовать хаос вокруг неё. Ее попытки показывают стратегическое мышление и ответственность. Данный пример создает образ маленького генерала, чье войско (другие дети) вышло из-под контроля.

Таким образом, совокупность лексико-стилистических, синтаксических и фонетических приемов позволяет автору не просто стилизовать детскую речь, но и раскрыть глубинные механизмы психологической защиты, культурной дезориентации и борьбы за идентичность. Образ Бетти предстает как целостный и живой: это одинокий, но находчивый ребенок, который, обладая богатым воображением и острым слухом, конструирует безопасное пространство там, где его нет, сопротивляясь утрате прошлого.

Практическая значимость проведенного исследования состоит в том, что материал работы и полученные результаты могут быть полезны на занятиях по иностранному языку, а также в воспитательно-образовательном процессе для привлечения внимания учащихся к важности самоопределения и формирования уважительного отношения к сверстникам, пережившим вынужденный переезд в другую страну.

Перспективным направлением дальнейшего исследования языковой репрезентации особенностей детского мышления является разработка понятия когнитивного стиля и изучение средств его вербального воплощения в различных типах текста.

Библиографический список

1. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотропа в романе / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. – Москва : Художественная литература, 1975. – С. 234–407.

2. Домашнев, А. И. Интерпретация художественного текста : учебное пособие для студентов / А. И. Домашнев, И. П. Шишкина, Е. А. Гончарова. – 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 1989. – 208 с.

3. Есин, А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения : учебное пособие / А. Б. Есин. – 5-е изд. – Москва : Флинта : Наука, 2003. – 248 с.

4. Кухаренко В. А. Интерпретация текста : учебник / В. А. Кухаренко. – Москва : ФЛИНТА, 2019. – 312 с.

5. Railsback, L. Betti on the High Wire / Lisa Railsback. – 2010. – URL: https://oceanofpdf.com/authors/lisa-railsback/pdf-epub-betti-on-the-high-wire-download/ (дата обращения: 07.03.2026).

Шпильная Н.Н., доктор филол. наук, доцент, профессор кафедры общего и русского языкознания и методики преподавания русского языка как иностранного,
Сайберт Э.А., студентка 4 курса Института филологии и межкультурной коммуникации
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

СОЧИНЕНИЕ ПО КАРТИНЕ КАК ПЕРСОНОТЕКСТ

Аннотация. *Объектом исследования являются сочинения по картине как персонотексты, а предметом – индивидуально-типовые особенности порождения этих текстов. Цель работы заключается в выявлении и описании параметров классификации сочинений по картине как персонотекстов. Новизна работы заключается в предлагаемой классификации персонотекстов, основанной на выделении текстоцентрических и персоноцентрических параметров текстопорождения персонотекстов. Полученные результаты могут найти применение при разработке индивидуальных методик развития связной речи у учащихся средней школы.*
Ключевые слова: лингвоперсонология, персонотекст, сочинения по картине, эксперимент, языковая личность, языковая способность

N.N. Shpilnaya,
E.A. Saybert

AN ESSAY ON A PAINTING AS A PERSONOTEXT

Abstract. *The purpose of the work is to identify and describe the classification parameters of the works according to the painting as personotext. The object of the study is the writings on the painting as personotext, and the subject is the individual–typical features of the generation of these texts. The novelty of the work lies in the proposed classification of personotexts based on the identification of text-centric and personocentric parameters of the text generation of personotexts. The results obtained make it possible to better understand the features of the generation of personotext, which may be useful for further research in linguopersonology.*
Keywords: linguopersonology, persontext, painting essays, experiment, linguistic personality, language abilities

Настоящее исследование выполнено в русле лингвоперсонологии. В центре нашего внимания – сочинения по картине как персонотексты. Традиционно сочинения рассматриваются как вид письменно-речевой деятельности, который используется прежде всего для развития речи учащихся. Однако в рамках лингвоперсонологии сочинения по картине можно изучать для выявления типа языковой личности, воплощенной в персонотексте. Мы полагаем, что тексты сочинений, написанные в естественной коммуникативной ситуации (ситуации, не предполагающей оценивания) отражают присущий языковой личности тип языковой способности [1]. Обращение к проблеме описания типовых признаков сочинений по картине позволяет выявить индивидуально-типовые особенности языковой способности носителей языка, что важно для организации личностно-ориентированного обучения в школе и вузе.

Цель настоящей работы: охарактеризовать особенности сочинений по картине как персонотекстов. При этом текст рассматривается как «совокупность знаков, развертывающаяся во времени и в пространстве, например, обряд как текст, культура как текст, танец как текст» [4, с. 62]. При таком подходе картина – это тоже текст.

В современной лингвоперсонологии предпринимались попытки описания персонотекстов, созданных разными носителями языка. В исследованиях ученых как персонотексты рассматриваются прежде всего интернет-дневники [3, 2] и изложения [2]. Мы

рассматриваем сочинения по картине как персонотексты, поскольку они являются малоизученными в лингвоперсонологии.

Основным методом нашего исследования является эксперимент. В эксперименте приняли участие 30 студентов, обучающихся в образовательных организациях г. Барнаул. Возраст респондентов – от 18 до 24 лет. Респондентам предлагалось написать сочинение по картине Тони Сарта «Орки, эльф, гномы и люди в метро» в свободной форме. Также в работе применялся количественный метод.

Нами были выделены текстовые и персонологические параметры сопоставления текстов. Текстоцентрические параметры описания персонотекстов отражают особенности воспроизведения исходного текста в сочинениях по картине. Персонологические параметры описания персонотекстов отражают особенности актуализации языковой личности при написании сочинений по картине. Подобный подход к описанию вторичных текстов был предложен в [2].

Рассмотрим текстоцентрические параметры описания сочинений по картине.

По критерию ***«ориентированность на текст»*** выделяются следующие виды персонотекстов:

акцент на тексте – для персонотекстов такого типа характерно описание представленной картины без упоминания внеязыковой действительности/фактов из жизни. Доля персонотекстов, акцентирующих внимание на тексте, составляет 73,3% от общего числа сочинений.

...Пассажиры вагона – не только обычные люди, но и вымышленные существа. Здесь мы видим орков и троллей, одетых в спортивные костюмы, задумчивого гнома с бородой, эльфа, делающего селфи, и загадочного человека в черном одеянии, словно сошедшего со страниц готической сказки. Все эти персонажи, такие разные, делают эту картину живой и необычной.

В центре вагона расположен строгий полицейский или охранник – символ обыденности и порядка. Он будто старается удержать границу между фантазией и реальностью.

Сцену дополняют привычные детали метро: поручни, сиденья, информационные плакаты с рекламой и фантастическими элементами, подчеркивающими необычность происходящего. Здесь же висит реклама нового «Айфона», что указывает на то, что мир фантазии не чужд современным технологиям…

Как видим, в данном тексте актуализируется акцент на тексте, о чем свидетельствуют языковые единицы, отражающие содержание картины: *пассажиры вагона, здесь мы видим орков и троллей, загадочного человека в черном одеянии, в центре вагона, сцену дополняют.*

2) **акцент на внеязыковой действительности** – для подобного типа персонотекстов характерно использование фактов из жизни, подкрепленные деталями картины, анализ действительности. Доля сочинений, акцентирующих внимание на внеязыковой действительности, составляет 26,7% от общего числа персонотекстов.

Соприкосновение миров: как фанаты приводят любимых героев в свой мир?

С двадцатого века в поп-культуре стала популярна новая форма рассказывания историй – создание огромных вселенных фей, магов, супергероев или космических рыцарей. Они могут быть разными, похожими на нашу с вами обыденность, или отличаться совсем. Авторы создают в них целые государства, историю и религию, расы и народы, магию и науку. И такой яркий, новый мир привлекает к себе разных читателей и зрителей. И уже в процессе своего творчества фанаты помещают персонажей в свой мир, выдуманный или реальный.

Такие «произведения» – фанфики, арты – встречаются часто на просторах интернета. Так и на представленной картине мы видим такую попытку.

Анализ приведенного текста показывает, что языковая личность при создании сочинения по картине актуализирует не содержание самой картины, а внеязыковой контекст ее создания. Об этом свидетельствуют языковые единицы, объективирующие особенности

контекста создания картины: *С двадцатого века в поп-культуре, уже в процессе своего творчества, Такие «произведения» — фанфики, арты — встречаются часто на просторах интернета.*

По критерию ***«особенность построения сюжета»*** выделяются следующие виды персонотекстов:

1) ***сюжетно-ориентированные*** – для данных текстов характерно наличие новых персонажей, домысливание характеров героев картины, создание целого рассказа на основе представленного изображения. Доля персонотекстов, акцентирующих внимание на воспроизведении сюжета, составляет 33,3% от общего количества сочинений по картине.

Однажды полицейский Степан возвращался поздно вечером домой. Ехать ему пришлось на метро. Но в этот раз пассажиры были не обычные горожане. Орки, тролли, гномы. Степана это немного смутило, но насторожился он именно в тот момент, когда в метро вошла смерть. Ему стало не по себе, он хотел разобраться с ними, даже разозлился, но его тело почему-то было обездвижено. Кто-то из них играл в телефон, а кто-то даже курил, ему не нравилось их поведение, но сделать он ничего не мог. И тогда полицейский решил закрыть глаза, чтобы хоть как-то отвлечься от этого кошмара. Когда он проснулся, оказалось, что все это был сон, Степан настолько устал, что уснул прямо в метро и даже проехал свою станцию. Очутившись, наконец, дома он все никак не мог забыть этот кошмар и те эмоции, которые он испытывал в этот момент!

Данное сочинение относится к сюжетно-ориентированным персонотекстам, поскольку языковая личность вводит своих персонажей, придумывает им имена, домысливает истории представленных героев. Это видно по таким словам и конструкциям: *полицейский Степан, Ехать ему пришлось на метро, Ему стало не по себе, Когда он проснулся, оказалось, что все это был сон.*

2) ***описательные*** – для данных персонотекстов характерно «следование» за изображением без добавления новых героев и продумывания предшествующих ситуаций. Доля персонотекстов, акцентирующих внимание на описании картины, составляет 66,7% от общего количества сочинений по картине.

Ближе всего, в левом углу картинки, на полу, сидит бедный человек. Виден стакан с купюрами у него в ногах, а в руках он держит табличку. Рядом, словно на контрасте, сидит девушка с эльфийскими ушами, в руках держа телефон и делая фото. Одета она весьма богато и красиво. Справа от нее сидит зеленый орк. С сигаретой, в кепке, расставив широко ноги. Взгляд его обращен на девушку. Мужчина в углу и орк становятся фоном девушки, она намного ярче, красивее.

Далее сидит юноша в очках с портфелем в руках. На нем пиджак и красная бабочка. Он, относительно расположившегося слева орка, сидит очень сжато и ровно. Справа стоит в спортивном костюме очередной зеленый орк. На фоне размыто виднеется человек.

Переходим к центральным персонажам картины. Слева стоит огромный зеленый орк, он смотрит в телефон. Он толстый, а его внешность отталкивает. Рядом, в паре сантиметром от него, слегка спереди, стоит мужчина в форме. В его образе ничего не отталкивает, он стоит ровно, смотря вперед…

Данный текст сочинения относится к описательным текстам, поскольку языковая личность делает упор на представленном изображении, описывая тех персонажей, которые уже имеются, не добавляя новых. Данная языковая личность подробно останавливается на местоположении героев в пространстве. Данный тип отличают следующие слова и конструкции: *Ближе всего, в левом углу картинки, на полу, Рядом, словно на контрасте, сидит, Далее сидит юноша, Переходим к центральным персонажам картины.*

По критерию ***«характер описания картины»*** выделяются следующие виды персонотекстов:

1) ***копиальные*** – испытуемые пытаются воспроизвести художественный отрывок максимально близко к оригиналу, проявляя таким образом свои мнемонические способности. Доля копиальных персонотекстов составляет 76,6% от общего числа персонотекстов.

Автор удивительно переигрывает сюжет великой эпопеи двадцатого века «Властелин колец», создавая реалистичными красками и пропорциональными чертами существ «эффект присутствия/погружения». Он не забывает про главных героев, и это заставляет смеяться ярого фаната от того, как переписаны образы. Вот Арагорн (возможно) – великий наследник трона Гондора, король, объединивший земли Средиземья, но тут он попрошайка, просящий о помощи. Бедный Фродо зашуган кучей орков, окруживших его (не специально! Просто тут тесно!). Гендальв и Гимли очень хмурые, как будто стремящиеся добраться до не любимой работы (кони уже не в моде, а как жаль). Боромир, который застыл прямо в центре и явно крайне недоволен, судя по выражению лица. И, конечно же, главный антагонист истории – Саурон – просто какой-то «нефор», как сказали бы в современном мире, явно любящий «бомж-стиль» и твердо уверенный в том, что «темнота – друг молодежи, в темноте не видно рожи.

Самое интересное, что главные герои как бы задвинуты на второй план, они «обычные», если можно так выразиться, не выделяются, от чего взгляд притягивают зеленые «образины», которых не так много, но они ближе к беглому взгляду.

Для копиальных персонотекстов характерно воспроизведение содержания картины. Об этом свидетельствуют языковые единицы, отражающие явления и события, изображенные на картине: *Он не забывает про главных героев, главные герои как бы задвинуты на второй план, они «обычные», застыл прямо в центре и явно крайне недоволен.*

2) ***креативные*** – испытуемые «домысливают», «дописывают» или как вариант, изменяют (искажают, «переписывают») художественное произведение, словно становятся соавторами, добавляя отсутствующие в отрывке детали, образы, черты характера героев. Креативные персонотексты составляют 23,4% от общего числа персонотекстов.

Прошло около 300 лет с тех пор, как произошла экологическая катастрофа, в результате которой начали появляться новые виды животных и растений. Изменения в экосистемах привели к тому, что власть в мире перешла к таким существам, как эльфы, тролли и гномы. Люди отошли на второй план, потеряв своё доминирование в природе.

Среди новых видов можно увидеть гигантских насекомых, высокие деревья с биолюминесцентными листьями и разнообразных разумных существ, которые научились адаптироваться к измененной среде. Эльфы, обладая глубокими знаниями о магии природы, стали хранителями оставшихся лесов, в то время как тролли нашли применение своим силовым способностям, управляя полезными ископаемыми и защищая свои территории…

При описании картины языковая личность не ссылается на изображение, она добавляет элементы, которых не было в исходном тексте, создавая своих персонажей. Ср.*: Прошло около 300 лет с тех пор, как произошла экологическая катастрофа, в результате которой начали появляться новые виды животных и растений; Среди новых видов можно увидеть гигантских насекомых, высокие деревья с биолюминесцентными листьями и разнообразных разумных существ, которые научились адаптироваться к измененной среде.*

По критерию ***«степень участия»*** выделяются следующие виды персонотекстов:

1) ***механические*** – для таких персонотекстов характерно воспроизведение образов первичного текста без осмысления, вывода или своих мыслей. Данный тип персонотекстов составляет 10% от общего числа сочинений

...Левее сидел ещё один гоблин, тоже похожий на гопника. Одет он был в синею толстовку, черные бриджы, серы гольфы. У кончика его рта проглядывалась смятая сигарета. Его взгляд сосредоточился на эльфийке перед ним.

Она была со светлой кожей, светлыми волосами собранными в тугой хвост. На эльфийке было бирюзовое мини платье, босоножки на высокой платформе, на плечи был накинут шерстяной воротник. Она далеко вытянула руку, как будто делая селфи. Из-за того, что её правая нога приподнята, случайному зрителю открылся кусочек её былых трусиков.

Чуть дальше, на полу сидел мужчина бомжеватой наружности. Он держал в своих руках картонку с надписью связанную с Гондором. В его ногах была кружка, из которой

торчала стопка купюр… Медальон, похожий на глаз Саурона. На оранжевом круге была тонкая черная полоса. Змеиный глаз. Глаз зла.

Из приведенного текста видно, что носитель языка воспроизводит содержание картины механически, не выражая своих мыслей по поводу описываемой картины. Так, например, языковая личность как бы регистрирует содержание картины: *Левее сидел ещё один гоблин, тоже похожий на гопника. Одет он был в синею толстовку, черные бриджы, серы гольфы. У кончика его рта проглядывалась смятая сигарета. Его взгляд сосредоточился на эльфийке перед ним; На эльфийке было бирюзовое мини платье, босоножки на высокой платформе, на плечи был накинут шерстяной воротник. Она далеко вытянула руку, как будто делая селфи. Из-за того, что её правая нога приподнята, случайному зрителю открылся кусочек её былых трусиков.*

2) **осмысленные** – данный тип персонотекстов характеризуется тем, что языковая личность «пропускает» изображение картины через себя, анализирует, дает свои комментарии. Доля данных персонотекстов составляет 90% от общего числа сочинений по картине.

…Образ путешествия на публичном транспорте выбран неслучайно: это место, где все социальные слои и виды взаимодействуют друг с другом, пусть даже и на короткое время. Картина вызывает размышления о разнообразии и принятии. Важно отметить, что художник избегает страхов и конфликтов, характерных для подобных фантастических миров, подчеркивая мирное сосуществование в замкнутом пространстве.

Таким образом, картина не только развлекает своим необычным сеттингом, но и заставляет нас задуматься о гармонии мира, где все существа, независимо от внешности, одинаково сосуществуют, погруженные в свои повседневные заботы.

Как видим, данная языковая личность всегда приходит к какому-то заключению/выводу по своему сочинению: *Образ путешествия на публичном транспорте выбран неслучайно, Картина вызывает размышления, «Таким образом, картина заставляет нас задуматься.*

Охарактеризуем персоноцентрические параметры описания сочинений по картине как персонотекстов:

По критерию ***«степень наученности»*** выделяются следующие виды персонотекстов:

1) ***окультуренные*** – для данного вида характерно использование профессиональных формулировок и терминологии. Доля окультуренных персонотекстов составляет 60% от общего числа сочинений по картине.

Представленная мне картина – это не просто иллюстрация фантастического мира, перенесённого в реалии городской жизни. Это сатирический комментарий на современное общество, выраженный через соединение сказочных существ и обычных людей в привычной для нас обстановке – общественный транспорт.

Автор картины мастерски использует контраст. <…> В конечном счёте, картина – это философская притча, заставляющая зрителя взглянуть на самого себя и на мир вокруг со стороны, увидеть абсурдность некоторых общественных явлений и, возможно, переосмыслить свои приоритеты. Это яркий и запоминающийся пример того, как фантастика может служить инструментом сатиры и социальной критики.

Как видим, языковая личность использует литературоведческие и профессиональные термины, через которые и анализирует картину, доказывает свою мысль: *сатирический комментарий на современное общество, Автор картины мастерски использует контраст, фантастика может служить инструментом сатиры и социальной критики.*

2) **природные** – данный тип персонотекста характеризуется непосредственной реакцией на исходный текст, далекой от штампов наученности. Доля природных персонотекстов составляет 40% от общего числа сочинений по картине.

При первом просмотре картина вызывает отвращение: какие-то монстры, то ли зомби, то ли гоблины, едут в метро рядом с обычными людьми. Но при повторном осмотре видно, что это не зомби, а гоблины и орки, и люди не простые, а гном, хоббит, волшебник и

эльф. Хотя есть несколько людей. Таблички, развешанные по вагону, указывают на то, что все персонажи из книги Дж. Р. Р. Толкина «Властелин колец». Так как мне очень нравится это произведение, то сразу стало интереснее рассматривать изображение.

Все герои мирно куда-то едут. Гоблин, отмеченный белой дланью Сарумана, даже задремал Девушка-эльф делает селфи, а огромный тролль завис в телефоне. Кажется, что это актеры забыли переодеться перед поездкой домой. Хотя может они едут на корпоратив? А может это просто пародия на современное общество? Адаптация волшебного сюжета к современным реалиям.

Однозначно, при более пристальном рассмотрении картина уже не кажется такой мерзкой!

При создании данного персонотекста языковая личность не использует термины, она описывает свое впечатление от картины. Это видно по следующим словам и конструкциям: *При первом просмотре картина вызывает отвращение, картина уже не кажется такой мерзкой!, мне очень нравится это произведение.*

По критерию ***«авторское отношение»*** выделяются следующие виды персонотекстов:

1) ***субъективные*** – данные персонотексты характеризуются проявленностью авторского отношения. Их доля составляет 26,6% от общего числа сочинений по картине.

Картина Тони Сарт привлекла мое внимание уже очень давно, я особо к ней не присматривалась, лишь любовалась этой эстетикой мифических существ, которые в обычных своих сетингах готовы поубивать друг друга. Поэтому она заинтересовала меня. А сейчас мы окунемся в историю, которую я вижу своими глазами. Пофантазирую, как сделал и этот великолепный художник...

Как видим, языковая личность при описании картины актуализирует свои эмоции и впечатления. Так, например, в тексте используются такие языковые конструкции*: лишь любовалась этой эстетикой мифических существ, она заинтересовала меня, пофантазирую.*

2) ***объективные*** – данный тип персонотекстов предполагает беспристрастное повествование, в котором языковая личность скрыта, не опирается на личные предпочтения. Доля объективных персонотекстов составляет 73,4% от общего числа сочинений по картине.

…В центре композиции находится старый и грязный вагон метро, который становится ареной для встречи самых разнообразных существ из фэнтезийной вселенной. Здесь можно увидеть и знакомых персонажей, и оригинальных созданий, которые вместе образуют уникальный калейдоскоп. Каждый элемент картины наполнен деталями, которые интригуют и вызывают интерес. Вагон метро, с его старой обшивкой и тусклым освещением, становится символом как обыденной жизни, так и места, где возможны самые необычные события.

Сарт мастерски создает атмосферу, которая одновременно кажется знакомой и странной. Он использует яркие цвета и динамичные формы, чтобы подчеркнуть контраст между повседневной реальностью и фантастическим миром. Это создает ощущение, что зритель попадает в нечто большее, чем просто метрополитен — это ворота в другой мир…

Как видим, языковая личность делает акцент на произведении, его смыслах и образах. Ср.: *В центре композиции находится, Каждый элемент картины наполнен деталями. При этом отсутствует персонифицированное «Я».*

Таким образом, сочинения по картине могут быть рассмотрены как персонотексты. Они отражают присущий языковой личности тип языковой способности. Некоторые выделенные нами персоноцентрические параметры классификации сочинений по картине как персонотекстов соотносятся с выделенными Н. В. Мельник параметрами описания изложений как вторичных текстов [2]. На наш взгляд, это говорит об универсальности механизмов, участвующих в порождении вторичных текстов.

Выявленные в работе типы персонотекстов могут стать основой для разработки индивидуальных маршрутов формирования навыков связной речи учащихся средней школы.

Библиографический список

1. Голев, Н. Д. Языковая личность, антропотекст и лингвоперсонологическая гипотеза языка / Н. Д. Голев // Филология: XXI века теория и методика преподавания : материалы Всероссийской конференции, посвященной 70-летию БГПУ, Барнаул, 10–11 декабря 2004 года / под редакцией Н. Б. Лебедевой, Е. А. Косых. – Барнаул: Барнаульский государственный педагогический университет, 2004. – С. 4–10.
2. Мельник, Н. В. Деривационное функционирование русского текста: лингвоцентрический и персоноцентрический аспекты: дисс. д-ра филол. наук / Н. В. Мельник. – Кемерово, 2011. – 403 с.
3. Напреенко, Г. В. Интернет-дневники и проблема идентификации личности / Г. В. Напреенко // Юрислингвистика. – 2011. – № 1(11). – С. 480–493.
4. Филиппов, К. А. Лингвистика текста : курс лекций : монография / К. А. Филиппов. – 2-е изд., испр. и доп.. – Санкт-Петербург : изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. – 336 с.

Ярышева П.В., студентка 1 курса магистратуры Лингвистического института,
Безрукова Н.Н., канд. филол. наук, доцент кафедры перевода и межкультурной коммуникации
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

ПРОМПТ-ИНЖИНИРИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА НЕЙРОННОГО МАШИННОГО ПЕРЕВОДА В ТУРИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. *В статье рассматривается влияние предредактирования на качество нейронного машинного перевода текстов туристического дискурса. Экспериментальным путем на материале различных жанров туристических текстов выявлена роль инструментов промпт-инжиниринга в обеспечении высокого качества нейронного перевода в сфере туризма и гостеприимства, включая такие важные признаки, как сохранение жанровой специфики и эмоционального воздействия текста, адаптивность перевода, в том числе, к целевой аудитории, а также корректность передачи культурно-специфических элементов.*
Ключевые слова: нейронный машинный перевод, предредактирование, промпт-инжиниринг, постредактирование, туристический дискурс.

N.N. Bezrukova,
P.V. Iarisheva

PROMPT ENGINEERING AS A TOOL FOR IMPROVING THE QUALITY OF NEURAL MACHINE TRANSLATION IN TOURISM DISCOURSE

Abstract. *The article examines the impact of pre-editing on the quality of neural machine translation of texts within the tourism discourse. Through an experimental study based on various genres of tourism-related texts, the role of prompt engineering in ensuring high-quality neural translation in the field of tourism and hospitality is identified. This includes such important features as preserving genre specificity and the emotional impact of the text, translation adaptability – including to the target audience – as well as the correct rendering of culture-specific elements.*
Keywords: *neural machine translation, pre-editing, prompt engineering, post-editing, tourism discourse.*

Современные системы нейронного машинного перевода (НМП) достигли значительных успехов в обеспечении качественной межъязыковой коммуникации. Однако в специализированных областях, таких как туристический дискурс, машинный перевод (МП) без участия человека нередко приводит к смысловым искажениям, стилистическим ошибкам и неверной передаче культурно-специфических элементов. На сегодняшний день наряду с традиционным предредактированием всё большее значение приобретает промпт-инжиниринг – новейший способ работы с ИИ-ассистентами

через специальные запросы, задающие условия перевода. Однако влияние данного инструмента на качество НМП применительно к разным жанрам туристического дискурса остаётся недостаточно изученным и представляет собой актуальное и перспективное направление исследования в современном переводоведении. Цель настоящей работы – оценить эффективность предредактирования посредством промпт-инжиниринга при переводе текстов туристического дискурса.

Нейронный машинный перевод представляет собой современный подход к машинному переводу с использованием нейронных сетей, обладающих способностью к обучению [1]. Ключевое отличие НМП от предыдущих систем МП заключается в использовании архитектуры трансформера (*Transformer*), которая состоит из кодировщика (*encoder*), преобразующего исходное предложение в векторное представление (*embedding*), и декодера (*decoder*), генерирующего на основе этого представления перевод. Кроме того, модель трансформера использует механизм внимания (*attention*), позволяющий системе лучше понимать контекст и связь между отдельными словами исходного текста [2], генерируя более корректный и естественный перевод.

В сфере машинного перевода существуют два типа систем. Первый – специализированные системы, разработанные исключительно для перевода (DeepL, Google Translate, «Яндекс Переводчик»). Второй тип – это универсальные ИИ-ассистенты, для которых перевод является лишь одной из множества функций. В отличие от специализированных систем, обучающихся на параллельных корпусах текстов и дающих как правило предсказуемый результат, универсальные модели функционируют в диалоговом режиме и демонстрируют более высокую естественность перевода. Среди переводческих сервисов DeepL позиционируется разработчиками как «самый точный переводчик в мире», что подтверждается лингвистическими исследованиями. В группе универсальных ИИ-ассистентов выделяются, среди прочих, ChatGPT от OpenAI и китайская система DeepSeek. Качество перевода таких МП критически зависит от корректности промпта и объёма материала, следовательно, возможны смысловые искажения [3]. Таким образом, достижение высокого качества перевода невозможно без участия человека, которое реализуется через предредактирование и постредактирование.

Под предредактированием понимается целенаправленная адаптация исходного текста к возможностям и ограничениям системы МП. Данный этап предшествует машинному переводу и предполагает лексико-грамматическое упрощение исходного текста при сохранении его семантической эквивалентности, что позволяет повысить «прозрачность» текста для нейросетевых систем МП [4].

В контексте использования ИИ-ассистентов для перевода правомерно говорить о расширении традиционного понимания предредактирования. Наряду с модификацией самого текста все большее значение приобретает промпт-инжиниринг, то есть формирование запроса (промпта), который сопровождает исходный текст и задает параметры перевода. Промпт может содержать указания на целевую аудиторию, требования к стилю, к передаче терминологии, а также различные ограничения [5]. В отличие от классического предредактирования промпт-инжиниринг позволяет воздействовать на прагматические и жанрово-стилистические аспекты перевода.

Постредактирование представляет собой процесс обработки результатов машинного перевода с целью повышения их качества [4]. Существует два уровня постредактирования: легкое и полное. Легкое постредактирование направлено на достижение «достаточно хорошего» качества перевода, при этом допускаются стилистические и грамматические неточности при сохранении смысла. Полное постредактирование ориентировано на создание текста перевода, который не отличается от перевода, выполненного профессиональным переводчиком [6].

Туристический дискурс представляет собой дискурс гибридного типа, сочетающий в себе «признаки нормативно-риторического и креативного дискурсов», что находит отражение в его жанровом многообразии, включающем путеводители, меню, туристические интернет-порталы и другие формы [7]. В условиях расширения международного туризма особую потребность в переводе представляют тексты, направленные на продвижение услуг и формирование положительного имиджа. К ним относятся информационные туристические статьи, меню ресторанов, а также сайты отелей. Особое внимание следует уделить отелям среднего сегмента в странах Азии, таких как Таиланд и ОАЭ, поскольку именно эти направления представляются наиболее востребованными среди российских туристов. Перевод подобных материалов осложняется высокой концентрацией культурных реалий, экспрессивной лексики и стилистических приёмов, которые затрудняют адаптацию при использовании машинного перевода [8]. Данный ракурс исследования также подчеркивает еще один аспект актуальности исследования и его научно-практическую новизну,

которая определяется обращением к проблеме использования промпт-инжиниринга для оптимизации нейронного машинного перевода туристических текстов указанного сегмента с учетом их жанровой специфики, прагматической направленности и высокой насыщенности культурно маркированными единицами.

Несмотря на распространённость автоматизированных решений, исследования демонстрируют, что применение машинного перевода без пред- и постредактирования приводит к ошибкам в передаче терминологии, игнорированию жанровых особенностей текста, недостаточной адаптации перевода к культурным особенностям целевой аудитории, а также к неудовлетворительному переводу культурно-специфических элементов [8]. Следовательно, эффективность нейронного перевода в данной сфере напрямую зависит от его настройки на конкретный жанр туристического текста посредством предредактирования и последующей редактуры на этапе постредактирования.

В рамках настоящего исследования был проведен эксперимент с целью оценки влияния предредактирования посредством промпт-инжиниринга на качество нейронного машинного перевода текстов туристического дискурса. Для анализа эффективности НМП были отобраны четыре текста следующих жанров: текст сайта отеля, пользовательский отзыв об отеле, меню ресторана и информационная туристическая статья. Выбор именно этих текстов обусловлен высокой актуальностью запроса на их перевод в современной туристической сфере, поскольку, в отличие от многих других текстов туристического дискурса, они наиболее часто используются в межкультурной коммуникации и требуют оперативного и качественного перевода. В качестве инструмента перевода использовался ИИ-ассистент ChatGPT. Перевод каждого текста осуществлялся двумя способами: без предредактирования (прямой перевод без дополнительных инструкций) и с применением предредактирования, которое включало в себя разработку и использование подробного промпта с учетом типа текста, целевой аудитории и стратегии передачи культурно-специфических единиц.

В качестве текста сайта отеля был использован текст, размещенный на официальном сайте отеля *Sheraton Hua Hin Resort & Spa* [9]. Текст посвящён рекламе праздничных мероприятий, организуемых в отеле и за его пределами. Промпт был сформулирован следующим образом: «Переведи текст с английского на русский так, как будто ты специализированный переводчик текстов туристического дискурса. Текст должен вдохновлять потенциального гостя остановиться именно в этом отеле, привлекая посетить это мероприятие. Уточни, что кратонги – это самодельные лодочки, украшенные цветами, свечами и благовониями». Результаты перевода представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Перевод текста сайта отеля

Исходный текст	**Текст перевода без промпта**	**Текст перевода с промптом**
Celebrate the holidays at Sheraton Hua Hin Resort & Spa, where every gathering transforms into a feast of joy. Loy Krathong Festival Held in November, Loy Krathong is one of Thailand's most iconic cultural festivals. In Phetchaburi and Hua Hin, locals gather along rivers and waterways to float krathongs as a symbol of gratitude and renewal. The evening atmosphere is peaceful and reflective, showcasing authentic Thai traditions.	Отпразднуйте праздники в Sheraton Hua Hin Resort & Spa, где каждая встреча превращается в настоящий праздник радости. Фестиваль Лой Кратонг, проводимый в ноябре, Лой Кратонг – один из самых знаковых культурных фестивалей Таиланда. В Пхетчабури и Хуахине местные жители собираются у рек и каналов, чтобы запускать кратонги как символ благодарности и обновления. Вечерняя атмосфера наполнена спокойствием и созерцанием, раскрывая подлинные тайские	Отпразднуйте особые моменты в Sheraton Hua Hin Resort & Spa – месте, где каждая встреча наполняется радостью и превращается в настоящий праздник вкуса и эмоций. Фестиваль Лой Кратонг, проводимый в ноябре, Лой Кратонг – один из самых знаковых культурных фестивалей Таиланда. В провинции Пхетчабури и курортном Хуахине местные жители собираются у рек и каналов, чтобы запустить кратонги – самодельные лодочки, украшенные цветами, свечами и благовониями, которые люди отправляют по воде в знак благодарности и обновления. Вечер наполняется мягким светом огней, спокойствием и особой созерцательной атмосферой, позволяя прикоснуться к подлинным тайским традициям и почувствовать гармонию с природой. Это уникальное событие станет ярким акцентом вашего отдыха и подарит по-настоящему

	традиции.	вдохновляющие впечатления.

На основании анализа результатов перевода сайта отеля можно заключить, что применение промпта позволило НМП обеспечить:

1. Устранение тавтологии («Отпразднуйте праздники») путем замены сочетания на стилистически корректное («Отпразднуйте особые моменты»).

2. Добавление развёрнутого пояснения культурно-специфического понятия («кратонги – самодельные лодочки…») вместо транслитерации.

3. Усиление эмоционально-мотивирующей функции текста за счёт введения экспрессивной лексики («праздник вкуса и эмоций» вместо «праздник радости», «особые моменты», «вдохновляющие впечатления»).

4. Добавление атмосферных деталей, формирующих у потенциального гостя яркий образ отдыха («мягкий свет огней», «гармония с природой»).

В качестве исходного текста меню были использованы некоторые позиции меню ресторана «Центральная кофейня» (г. Барнаул) [10]. Промпт был сформулирован следующим образом: «Переведи текст с русского на английский так, как будто ты переводчик, специализирующийся на переводе меню ресторанов. Сохрани русский культурный колорит, но передай его так, чтобы англоговорящий человек смог представить себе это блюдо. Запеканка переведи как zapekanka, уха – как ukha». Результаты перевода представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Перевод меню с русского на английский

Исходный текст	Текст перевода без промпта	Текст перевода с промптом
Творожная запеканка (с компоте из персика и манго, подаётся со сметаной) Уха из форели (наваристый рыбный суп с овощами и зеленью) Борщ с говядиной (подаётся с бородинским хлебом, смальцом, сметаной и укропом)	Cottage Cheese Casserole (with peach and mango compote, served with sour cream) Trout Fish Soup (rich fish broth with vegetables and herbs) Borscht with Beef (served with Borodinsky bread, lard spread, sour cream, and dill)	Zapekanka (Traditional baked cottage cheese casserole, served with peach and mango compote and sour cream) Ukha (Rich, clear trout soup with vegetables and fresh herbs) Beef Borscht (Hearty beetroot soup with beef, served with Borodinsky rye bread, smalets (rendered pork fat), sour cream, and fresh dill)

На основании анализа результатов перевода текста меню можно сделать вывод, что использование промпта позволило НМП обеспечить следующее:

1. Корректный перевод культурно-специфических блюд с сохранением оригинальных названий (*Zapekanka, Ukha*) вместо описательного перевода (*Cottage Cheese Casserole, Trout Fish Soup*). Использование приема транскрипции в данном случае соответствует стратегии форенизации, которая применительно к тексту меню позволяет сохранить национально-культурный колорит страны, тем самым реализуя принцип аттрактивности туристического дискурса и повышая аутентичность восприятия гастрономической культуры адресатом перевода.

2. Корректный перевод культурно-специфических ингредиентов с добавлением пояснений для англоговорящего гостя (*smalets (rendered pork fat), Borodinsky rye bread*).

3. Добавление пояснений к блюдам с сохранением культурного контекста (*traditional baked cottage cheese casserole, hearty beetroot soup*).

В качестве текста информационной туристической статьи был использован фрагмент статьи об Аккемском озере, опубликованной на официальном туристическом портале Республики Алтай [11]. Промпт был сформулирован следующим образом: «Переведи текст с русского на английский, как будто ты переводчик, специализирующийся на туристических путеводителях. Твоя цель – привлечь внимание и замотивировать англоговорящих туристов посетить эту достопримечательность. Аккемское озеро переведи как Akkemskoye Lake». Результаты перевода представлены в Таблице 3.

Таблица 3.
Перевод фрагмента туристической статьи

Исходный текст	Текст перевода без промпта	Текст перевода с промптом
У подножия северного склона Белухи расположено Аккемское озеро, одна из главных достопримечательной Алтая, год за годом зовущая к себе туристов. Это то самое волшебное зеркало, в которое глядится Белуха, холодное озеро на высоте более 2000 метров.	At the foot of Belukha's northern slope lies Lake Akkem, one of the main attractions of the Altai, drawing tourists year after year. It is that very magical mirror in which Belukha is reflected – a cold lake situated at an altitude of over 2,000 meters.	At the foot of the northern slope of Belukha lies Akkemskoye Lake, one of Altai's most captivating landmarks, drawing travelers back year after year. This is the very magical mirror in which Belukha gazes at its own reflection – a crystal-cold lake set high above 2,000 meters, where the air is pure, the silence profound, and the scenery nothing short of breathtaking.

На основании анализа результатов перевода можно заключить, что применение промпта позволило НМП обеспечить:

1. Корректный перевод географического названия с сохранением оригинального русского топонима (*Akkemskoye Lake* вместо *Lake Akkem*). Такой вариант перевода соответствует современной практике передачи топонимов, согласно которой предпочтительным считается прием транскрипции полного имени собственного без усечения русских окончаний, что было тенденцией перевода ранее. Использование подобного промпта на этапе предредактирования позволяет обеспечить единообразную передачу географических названий и избежать необходимости дальнейшего постредактирования машинного перевода.

2. Замену нейтральной информационной лексики на туристически-привлекательную (*captivating landmarks*, *travelers* вместо *tourists*).

3. Добавление образных описаний, мотивирующих англоговорящего туриста посетить достопримечательность (*where the air is pure, the silence profound, the scenery nothing short of breathtaking*).

В качестве исходного текста пользовательского отзыва об отеле был использован фрагмент отзыва гостя отеля *Radisson Blu Hotel, Dubai Barsha Heights* [12]. Промпт был сформулирован следующим образом: «Переведи текст с английского на русский, как будто ты переводчик отзывов для туристического портала. Сохрани эмоциональную окраску, разговорный стиль, характерный для неформальных отзывов». Результаты представлены в Таблице 4.

Таблица 4.
Перевод отзыва об отеле

Исходный текст	Текст перевода без промпта	Текст перевода с промптом
«Excellent food. Small pool area» Clean very veey clean. Nice. The food just more then excellent. Only thing that lunch and dinner- now cofee, tea, or other drinks on tables. You have to ask for it and they bring it.	«Отличная еда. Небольшая зона бассейна» Чисто, очень-очень чисто. Приятно. Еда просто превосходная. Единственный момент – на обеде и ужине сейчас на столах нет кофе, чая или других напитков. Нужно просить, и их приносят.	«Отличная еда. Маленькая зона у бассейна» Очень чисто, прямо ооочень чисто. Приятное место. Еда – просто выше всяких похвал. Из минусов: на обед и ужин на столах нет кофе, чая и других напитков – нужно отдельно просить, тогда приносят.

На основании анализа результатов перевода отзыва об отеле можно сделать вывод, что использование промпта позволило НМП обеспечить:

1. Сохранение неформального стиля с передачей разговорных элементов («прямо ооочень чисто») вместо формального литературного перевода.

2. Передачу эмоциональной окраски оригинала, включая положительные («выше всяких похвал») и отрицательные («из минусов») оценки.

Таким образом, применение предредактирования посредством промпт-инжиниринга значительно повысило качество НМП во всех жанрах. В частности, применение промптов позволило

учесть жанровую специфику, адаптировать перевод под целевую аудиторию, корректно передать топонимы и культурно-специфические единицы, а также усилить эмоциональное и мотивирующее воздействие текста.

Проведённое исследование показало, что предредактирование с использованием промпт-инжиниринга является эффективным инструментом повышения качества нейронного машинного перевода текстов туристического дискурса. Таким образом, расширенное понимание предредактирования, включающее как нормализацию исходного текста, так и разработку промптов, становится необходимым условием для достижения профессионального качества перевода в сфере туризма и гостеприимства.

Библиографический список

1. Беляева, Л. Н., Камшилова, О. Н. Лексикографические проблемы систем машинного перевода: на пути от буквального до нейронного / Л. Н. Беляева, О. Н. Камшилова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2024. – Т. 23, № 5. – С. 6–19.

2. Борунов, И. А. NMT-перевод – основные модели, оценка качества / И. А. Борунов // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2024. – № 4. – С. 220–227.

3. Лукашина, Е. Лучшие нейросети для перевода текста на русский язык в 2026 году / Е. Лукашина // Skillbox. – 2026. – URL: https://skillbox.ru/media/code/nejroseti-dlya-perevoda-teksta-na-russkij/ (дата обращения: 08.05.2026).

4. Абросимова, Н. А., Щелокова, Е. А. Пред- и постредактирование машинного перевода медицинских текстов / Н. А. Абросимова, Е. А. Щелокова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4 (95). – С. 178–181.

5. Башкиров, С. Что такое промпт, для чего он нужен и как правильно его написать / С. Башкиров // РБК. – 2026. – URL: https://trends.rbc.ru/trends/industry/66fa5ba09a79470e8f5a71d9 (дата обращения: 08.05.2026).

6. Massardo, I., Meer J., O'Brien, S., Hollowood, F. [и др.]. MT post-editing guidelines / I. Massardo, J. Meer, S. O'Brien, F. Hollowood // Amsterdam. TAUS Signature Editions. – 2016.

7. Новожилова, А. А. Стратегии перевода текстов туристического дискурса (на материале сайта отеля) / А. А. Новожилова // Modern Research of Social Problems. – 2015. – № 8 (52). – С. 138–149.

8. Авагян, А. А. Специфика перевода текстов туристической направленности с русского языка на английский / А. А. Авягян // Litera. – 2024. – № 11. – С. 264–274.

9. Loy Krathong Festival // Holidays. Sheraton Hua Hin Resort & Spa. – URL: https://www.marriott.com/en-us/hotels/hhqsi-sheraton-hua-hin-resort-and-spa/experiences/holidays/ (дата обращения: 09.05.2026).

10. Меню ресторана «Центральная кофейня» // Ресторан «Центральная кофейня». – URL: https://coffee-central.tilda.ws/menu (дата обращения: 09.05.2026).

11. Аккемское озеро // Altai.travel. – URL: https://altai.travel/tourism/places/akkemskoe-ozero (дата обращения: 09.05.2026).

12. Olga_Luna86. «Excellent food. Small pool area» // Reviews. Radisson Blu Hotel, Dubai Barsha Heights. – 2026. – URL: https://www.radissonhotels.com/en-us/hotels/radisson-blu-dubai-barsha-heights/reviews (дата обращения: 09.05.2026).

Раздел 3. МАТЕРИАЛЫ V СИБИРСКОЙ ШКОЛЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИННОВАТИКИ «ИННОВАЦИИ В ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ: СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ»

Величко Н.Н., студентка 2 курса магистратуры Института психологии и педагогики,
Шайдурова Н.В., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и дополнительного образования
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

ОТ КВАДРАТА МАЛЕВИЧА К ЭКСПЕРИМЕНТУ ДОШКОЛЬНИКА: КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ КРЕАТИВНОСТИ ЧЕРЕЗ ЯЗЫК АВАНГАРДНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. *В статье обосновывается инновационная педагогическая практика развития креативности детей дошкольного возраста через осмысленное взаимодействие с языком авангардного искусства. Автор опирается на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, рассматривая воображение и творчество как высшие психические функции, формирующиеся в специфической предметной среде [1]. Доказывается, что авангард, с его акцентом на эксперимент, свободу формы и выразительность цвета, является адекватным и эффективным «педагогическим ресурсом» для дошкольного периода, ломающим шаблоны «правильного» рисования и стимулирующим авторское начало [4, 7]. В статье подробно описывается трёхэтапная модель «Восприятие → Эксперимент → Авторство», представлены конкретные методические приёмы работы с наследием К. Малевича, В. Кандинского, П. Пикассо и других художников, а также ожидаемые метапредметные результаты данной практики.*
Ключевые слова: дошкольники, креативность, авангардное искусство, культурно-историческая психология, Л.С. Выготский, инновационные практики, художественно-эстетическое развитие, воображение.

N.V. Shaidurova,
N.N. Velichko

FROM MALEVICH'S BLACK SQUARE TO THE PRESCHOOLER'S EXPERIMENT: A CULTURAL-HISTORICAL APPROACH TO DEVELOPING CREATIVITY THROUGH THE LANGUAGE OF AVANT-GARDE ART

Abstract. *The article substantiates an innovative pedagogical practice for developing creativity in preschool children through meaningful engagement with the language of avant‑garde art. The author draws on L. S. Vygotsky's cultural‑historical theory, viewing imagination and creativity as higher mental functions that emerge within a specific material environment. It is argued that the avant‑garde-with its emphasis on experimentation, freedom of form, and expressive use of colour-constitutes an appropriate and effective «pedagogical resource» for the preschool period. This approach breaks the mould of «correct» drawing and stimulates the child's authorial impulse. The article details a three‑stage model: Perception → Experiment → Authorship; presents specific methodological techniques for working with the artistic legacy of K. Malevich, W. Kandinsky, P. Picasso, and other masters; and outlines the expected meta‑subject outcomes of this practice.*
Keywords: preschool children, creativity, avant‑garde art, cultural‑historical psychology, L. S. Vygotsky, innovative practices, artistic and aesthetic development, imagination.

Дошкольный возраст признаётся сензитивным периодом для становления творческих способностей, гибкости мышления и эмоционального интеллекта [1, 2]. В эпоху цифровизации и клипового сознания особенно остро стоит задача сохранения и развития у ребёнка способности к нестандартному мышлению, свободному самовыражению и эмоциональной отзывчивости [9]. Традиционные методики художественно-эстетического развития в ДОУ часто ограничиваются репродуктивной деятельностью и техническими навыками, не достигая глубины творческого раскрытия [3].

Выходом из этой ситуации может стать обращение к языку авангардного искусства первой трети XX века. Вопреки стереотипу о его «сложности» для детского восприятия, авангард, с его философией отказа от буквального подражания в пользу выражения внутренних состояний, идеально созвучен спонтанной и экспериментальной природе детского творчества [7]. Целью данной статьи является теоретическое обоснование и методическое описание инновационной практики, направленной на развитие креативности дошкольников через последовательное освоение идей и приёмов авангардного искусства.

Теоретические основания практики: творчество как высшая психическая функция.

Методологической основой предлагаемого подхода выступает культурно-историческая психология Л. С. Выготского [1, 5, 8]. Учёный рассматривал творческое воображение не как врождённый дар, а как высшую психическую функцию, социальную по происхождению и развивающуюся в процессе освоения культурных средств [1]. Выготский определял творчество как деятельность, «которая создаёт нечто новое» [1, с. 7], и подчёркивал, что весь мир культуры – продукт человеческого воображения [8].

В контексте развития ребёнка ключевым становится положение о тесной связи воображения с реальным опытом. Выготский выделял два разнонаправленных процесса: осмысление внешней реальности и конструирование новых образов [1]. Именно это диалектическое взаимодействие «знакомого и неизвестного» легло в основу нашей модели. Искусство, по Выготскому, является мощнейшим инструментом развития, и авангард как революционное явление в искусстве предлагает для этого уникальный набор «средств» — абстрактные формы, чистый цвет, свободную композицию [9].

Позицию Выготского дополняют идеи А. В. Запорожца об эмоционально-образной природе познания мира дошкольником [2] и Н. А. Ветлугиной, считавшей, что художественное развитие – это прежде всего пробуждение авторского начала, а не обучение технике [3]. Таким образом, авангард становится не целью (изучить историю стилей), а средством – культурным орудием для развития детской креативности [4, 7].

Авангард как педагогический ресурс: почему это работает с дошкольниками? Применительно к дошкольному возрасту авангард обладает уникальным педагогическим потенциалом [4, 7].

1. Снимает барьер «неумения». Абстрактное искусство легитимирует условность, позволяя ребёнку, который ещё не овладел реалистичным рисунком, быть полноценным автором и выражать чувства через цвет и форму [3, 6].

2. Стимулирует эксперимент. Фокус смещается с «правильного» изображения на поиск выразительных средств, что соответствует исследовательской природе ребёнка [6]. Это формирует толерантность к неопределённости – ключевую компетенцию XXI века [9].

3. Развивает визуальное мышление. Работа с геометрическими фигурами (супрематизм), ритмом линий (лучизм), контрастами цвета (фовизм) напрямую тренирует сенсорное восприятие, чувство композиции и гармонии.

4. Интегрируется с другими видами деятельности. Идеи авангарда естественно соединяются с игрой, движением под музыку (В. Кандинский), созданием коллажей, что соответствует комплексному подходу в ДОУ [4, 7].

Технология инновационной деятельности: трёхэтапная модель

Реализация практики строится по циклической модели «Восприятие → Эксперимент → Авторство», повторяющейся для каждой новой темы или художника.

Этап 1. Восприятие (Удивление и вопрос).

Цель — не искусствоведческий анализ, а пробуждение личного интереса. На основе репродукций ведутся короткие диалоги: «Что ты видишь? На что это похоже? Какое настроение?». Сравнение, например, «Герники» Пикассо с реалистичной картиной на схожую тему помогает понять, что искусство может говорить не о внешнем виде, а о внутреннем переживании события.

Этап 2. Эксперимент (Проба материалов и приёмов).

Это ключевой этап, где дети на практике осваивают язык авангарда через серию игровых заданий [6, 7]:

– В духе М. Ларионова и Н. Гончаровой: рисование длинными энергичными мазками, техника диатипии (оттиск).

– По мотивам А. Матисса: создание выразительных коллажей из цветной бумаги («вырезки»), работа на ассоциацию с музыкой.

– Через призму В. Кандинского: «Рисуем музыку» — перевод аудиальных впечатлений в абстрактные линии и пятна акварелью по мокрой бумаге [4, 7].

– Подражая П. Пикассо: конструирование портрета или натюрморта из геометрических фигур (аппликация, рисование) [4].

– От квадрата К. Малевича: составление супрематических композиций из простых фигур (квадрат, круг, крест), поиск динамического равновесия [4, 7].

Этап 3. Авторство (Создание собственного высказывания).

На этом этапе дети создают завершённую работу на заданную тему («Мой космос», «Город будущего», «Радость»), используя освоенные приёмы [3]. Завершением цикла становится мини-выставка с обязательной рефлексией: каждый автор даёт работе название и пытается объяснить свой замысел («Я хотел показать, как летит ракета…») [3, 6].

Ожидаемые результаты и эффекты.

Внедрение данной практики направлено на получение комплекса метапредметных и личностных результатов:

1. Личностные: Рост уверенности в своих творческих силах, формирование установки «ошибка – это новый путь».

2. Познавательные: Развитие визуального мышления, чувства композиции, цвета и ритма; расширение эстетического кругозора.

3. Коммуникативные: Развитие способности к рефлексии и интерпретации своих и чужих работ, навык культурного диалога.

4. Социальные: Вовлечение родителей в совместную проектную деятельность (домашние эксперименты, посещение виртуальных выставок), укрепление детско-родительских отношений через творчество [4].

Авангардное искусство, парадоксальным образом, оказывается не «сложным взрослым языком», а естественной и благодатной почвой для развития детской креативности [7]. Предложенная модель, основанная на культурно-историческом подходе Л. С. Выготского [1, 8], позволяет системно и целенаправленно использовать этот потенциал. Путь «от квадрата Малевича к детскому эксперименту» – это путь от пассивного восприятия к активному созиданию, от страха несоответствия образцу к радости открытия собственных выразительных возможностей [6, 9]. В условиях современного образования такая практика представляет собой действенный инновационный ресурс для воспитания нестандартно мыслящей, эмоционально развитой и творчески свободной личности.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Перспектива, 2020. – 125 с. – URL: https://pedlib.ru/Books/7/0060/7_0060-1.shtml (дата обращения: 23.01.2026).

2. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды : В 2-х т. Т.1. Психическое развитие ребенка А. в. Запорожец. – Москва : Педагогика, 1986. – 320 с.

3. Ветлугина, Н. А. Художественное творчество и ребёнок / Н. А. Ветлугина. – Москва : Педагогика, 1972. – 288 с.

4. Баутрушевич, О. Н. Авангардное искусство дошкольникам на занятиях «Разноцветный мир»: план самообразования педагога / О. Н. Баутрушевич // Инфоурок. – 2020. – URL: https://infourok.ru/avangardnoe-iskusstvo-doshkolnikam-na-zanyatiyah-raznocvetnyj-mir-4480071.html (дата обращения: 23.01.2026).

5. Богоявленская, Д. Б. Культурно-исторический подход к проблематике творчества / Д. Б. Богоявленская // Культурно-историческая психология. – 2007. – Т. 3, № 3. – С. 67–71. – URL: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2007_n3/Bogoyavlenskaya (дата обращения: 23.01.2026).

6. Вербенец, А. М. Художественное экспериментирование старших дошкольников: подходы к изучению и проектированию педагогической поддержки / А. М. Вербенец // Учёные записки. – 2023. – Т. 18, № 3. – С. 92–101. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennoe-eksperimentirovanie-starshih-doshkolnikov-podhody-k-izucheniyu-i-proektirovaniyu-pedagogicheskoy-podderzhki (дата обращения: 23.01.2026).

7. Климова, А. А. Методы преподавания искусства авангарда в детской изостудии / А. А. Климова // ART TALANT. – URL: https://www.art-talant.org/publikacii/2095-metody-prepodavaniya-iskusstva-avangarda-v-detskoy-izostudii (лата обращения: 23.01.2026).

8. Кравцов, Г. Г., Кравцова, Е. Е. Воображение и творчество: культурно-исторический подход / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова // Психологическая газета. – 2024. – URL: https://psy.su/feed/10164/ (дата обращения: 23.01.2026).

9. Шиян, О. А. Культурно-историческая традиция в исследовании и развитии творческих способностей дошкольников: детство как обещание / О. А. Шиян // Современное дошкольное образование. – 2021. – № 3 (105). – С. 4–23. – URL: https://sdo-journal.ru/journal/articles/shiyan-o-a-kulturno-istoricheskaya-traditsiya-v-issledovanii-i-razvitii-tvorcheskikh-sposobnostey-do/ (дата обращения: 23.01.2026).

Гребенникова Н.В., аспирант 3 курса, ведущий психолог Центра психологического и социального здоровья молодежи, ассистент кафедры психологии
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КЛАССЕ

Аннотация. *Статья посвящена вопросам формирования ценностного отношения к педагогической профессии обучающихся психолого-педагогических классов. Обучение в психолого-педагогическом классе является важным звеном допрофессиональной педагогической подготовки школьников, обеспечивающее, в первую очередь, повышение осознанности в выборе педагогической профессии. В статье представлен опыт по разработке и реализации программы, направленной на формирование ценностного отношения к профессии педагога и осмысленного выбора профессионально-педагогической деятельности.*

Ключевые слова: педагогическая профессия, допрофессиональная педагогическая подготовка, психолого-педагогический класс, ценностное отношение к педагогической профессии, осмысленность выбора.

N.V. Grebennikova

FORMATION OF A VALUE ATTITUDE TOWARDS THE TEACHING PROFESSION THROUGH TEACHING IN A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSROOM

Abstract. *The article is devoted to the issues of forming a value attitude towards the teaching profession of students of psychological and pedagogical classes. Education in the psychological and pedagogical classroom is an important link in the pre-professional pedagogical training of schoolchildren, providing, first of all, increased awareness in choosing a teaching profession. The article presents the experience of developing and implementing a program aimed at forming a value attitude towards the teaching profession and making a meaningful choice of professional teaching activities.*

Keywords: pedagogical profession, pre-professional pedagogical training, psychological and pedagogical class, value attitude to the pedagogical profession, reasonableness of choice.

В современном образовании наблюдается острый дефицит квалифицированных педагогических работников, который сохраняется на протяжении нескольких десятилетий. Государство внедряет разнообразные программы, повышающие значимость педагогического образования. В 2022 году была разработана Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, в которой определена одна из задач, направленных на совершенствование системы подготовки педагогов, предполагающая создание возможностей для раннего выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренной молодежи, в том числе на этапе допрофессиональной подготовки [1].

Формирование психолого-педагогических классов отвечает запросу государства, являясь ключевым направлением допрофессиональной педагогической подготовки школьника, обеспечивающей подбор индивидуальной образовательно-профессиональной траектории и дальнейший осознанный выбор педагогической профессии.

Стоит заметить, что идея открытия педагогических классов не нова, однако в XIX и XX веках целью работы педагогических классов была профессиональная подготовка, позволяющая в дальнейшем работать по специальности без высшего образования. Говоря о современных психолого-педагогических классах, мы говорим о варианте допрофессиональной педагогической подготовки, направленной не на получение профессии, а на раскрытие склонностей, таланта, развитие способностей и навыков, которые будут способствовать осознанному выбору педагогической профессии и эффективной деятельности в дальнейшем. Следовательно, требовалась разработка новых подходов, технологий и методов работы, которые бы способствовали профессионально-личностному самоопределению учащихся, а также повышению интереса к педагогическим профессиям. Как отмечает ряд исследователей, в настоящее время выбор педагогической профессии не является ключевой целью функционирования психолого-педагогических классов. Куда более значимым является развитие себя, своих навыков и умений, осознанности в выборе будущей профессии [2; 3]. Подобная точка зрения находит свое отражение и в Концепции профильных психолого-педагогических классов, разработанной при поддержке Министерства Просвещения РФ [4].

Организация деятельности психолого-педагогических классов осуществляется в соответствии с Концепцией, которая была разработана в 2021 году. Исходя из Концепции, ключевыми особенностями психолого-педагогического класса являются: 1) избирательность комплектования; 2) включение в учебный план психолого-педагогических дисциплин или модулей; 3) взаимодействие с социальными партнерами и образовательными организациями разного уровня; 4) деятельностный подход в обучении [5].

Реализация работы в психолого-педагогических классах может идти несколькими вариантами: 1) формирование на базе школы психолого-педагогического класса или группы, в которую объединяются учащиеся одной образовательной организации, чаще всего, одного года обучения (иногда формирование происходит на базе классов гуманитарного или социально-экономического профиля); 2) сетевое взаимодействие нескольких организаций

для создания на базе одной из них класса (чаще всего, опорной организацией является функционирующий в регионе педагогический университет); 3) он-лайн взаимодействие, предполагающее платформу с возможностью изучения теоретической информации и практическую подготовку школьников.

В Алтайском крае реализуется сетевое взаимодействие путем соглашений между школой и университетом. Психолого-педагогические классы создаются на базе школ, при этом к реализации программы привлекаются преподаватели, сотрудники и студенты педагогического университета, имеющие профильное образование по изучаемой дисциплине.

Как отмечает Т. В. Гаврутенко, привлечение к реализации работы психолого-педагогических классов студентов, обучающихся на старших курса педагогического университета, будет способствовать решению проблемы повышения мотивации студентов и развитии у них «гибких» навыков, а также закроет необходимость проведения преподавателями вуза профориентационных мероприятий. При этом студенты находятся «ближе» к школьникам, говорят с ними «на одном языке», соответственно, воспринимать информацию, поступающую от студентов, школьникам проще и интереснее. Т. В. Гаврутенко говорит о необходимости развития института наставничества, что будет способствовать эффективной адаптации, развитию профессиональных компетенций, воспитательному характеру воздействия [6].

Благодаря психолого-педагогическим классам обеспечивается непрерывность и преемственность педагогического образования, реализуемого в системе: «Школа - Колледж/Университет – Школа». Кроме того, значимым элементом деятельности психолого-педагогических классов является реализация идеи всестороннего наставничества, когда преподаватель ВУЗа реализует программу работы в психолого-педагогическом классе, выпускники психолого-педагогического класса, поступившие в педагогические вузы возвращаются в школу, чтобы проводить занятия, а старшеклассники, обучающиеся в психолого-педагогическом классе, проводят различные внеклассные мероприятия и уроки психологии в среднем звене. Система наставничества и преемственности психолого-педагогического образования позволит выявлять педагогически одаренных учащихся, мотивировать их к поступлению в педагогический университет, определять склонности и способности учащихся еще на этапе допрофессиональной подготовки, что существенно снизит процент выпускников университета, работающих не по специальности.

В современном мире все больше внимания уделяется проблемам ценностей. Однако исследований, посвященных проблеме ценностного отношения к педагогической профессии недостаточно. При этом, по нашему мнению, формирование ценностного отношения к педагогической профессии является ключевой ценностью будущего учителя. И ее можно и нужно формировать не в тот момент, когда учитель приступает к выполнению своих должностных обязанностей, и даже не на этапе получения профессии, а на допрофессиональном этапе выбора и подготовки к будущей профессии.

Ценностное отношение к педагогической профессии часто рассматривается со стороны педагогического анализа, в то время как психологический анализ позволит включить в данную категорию личностный смысл, что существенно расширит границы понятия. Как отмечает Т. В. Ганина, ценностное отношение к педагогической профессии – это, прежде всего, отношение субъектов образовательного процесса к педагогической деятельности и результатам труда [7]. Оно отражает те ценности, которые признает человек в качестве жизненных ориентиров, которыми пользуется, выстраивая отношения с окружающей действительностью [8].

Стоит отметить, что формирование ценностного отношения к педагогической профессии начинается еще до начала профессиональной реализации. Благодаря обучению в психолого-педагогическом классе учащиеся имеют возможность «примерить» на себя профессию педагога, что инициирует начало изменений внутренней позиции личности учащегося, столкновение системы сформированных ценностей с педагогическими.

Результатом этого столкновения становится формирование ценностного отношения к педагогической деятельности. Идея заключается в привлечении в учебный процесс психолого-педагогических классов таких форм образовательной деятельности, которые мотивируют и одновременно развивают интересы учащихся к педагогической профессии. Поэтому целью разработки инновационного продукта являлось создание комплекса учебных занятий, включаемых в работу с психолого-педагогическими классами на основе реализации концепции ППК в рамках занятий курса «Психология и педагогика».

Учащиеся психолого-педагогического класса имеют возможность получать психолого-педагогические знания в процессе обучения в школе, тем самым повышают свою психолого-педагогическую культуру, развивают понимание себя и других людей, эмоциональный интеллект, самоуважение и другие личностные качества. Отличие нашей программы в том, что ученики изучают в большей степени психологию, обеспечивающую самопознание, саморазвитие и повышение осмысленности жизни, формирование ценностного отношения к педагогической профессии. При этом изучение большинства тем происходит с позиции ценностно-смыслового аспекта, поскольку формирование ценностей и смыслов психолого-педагогической деятельности, по нашему мнению, является одним из ключевых элементов подготовки педагогических кадров.

Инновационный продукт представляет собой учебную программу в 10–11 классах психолого-педагогической направленности, в которую включен целый комплекс занятий, упражнений и мероприятий, направленных на развитие ценностного отношения к профессии педагога и осмысленного выбора профессионально-педагогической деятельности. Ценностное отношение к педагогической профессии, являясь фундаментом для осмысленного выбора, получает возможность для формирования в процессе обучения в психолого-педагогическом классе. Инновационный продукт создан в русле научной и исследовательской деятельности по теме «Развитие ценностно-смысловых личностных образований как компонента психолого-педагогической культуры старшеклассников (на примере психолого-педагогических классов)» и учитывает направленность ФГБОУ ВО «АлтГПУ» на расширение поля работы с психолого-педагогическими классами и привлечение абитуриентов.

Кроме формирования ценностного отношения к педагогической профессии, учащиеся психолого-педагогических классов развивают способность формулировать и аргументировать свою точку зрения, умение выбирать наиболее подходящие коммуникативные стратегии, развивают и другие метапредметные и личностные компетенции. В то же время изучение психологии даст возможность обучающимся лучше понимать самих себя, других людей и окружающую действительность в целом, понимать и анализировать причины своего поведения, выстраивать жизненную перспективу, делать осознанный выбор и понимать ответственность, быть активными субъектами жизни.

К основным формам и методам обучения можно отнести: теоретические занятия; сюжетно-ролевые игры; практические занятия; психологические и деловые игры; проблемные ситуации; обсуждение проблемных ситуаций; психологический и поведенческий тренинг; элементы арт-терапии.

Ниже представим ряд тем, в которых сделан наибольший акцент на формировании ценностного отношения к педагогической профессии:

1) «Почему я здесь?» (Занятие-рассуждение об осознанности выбора получения полного среднего образования, ценности образования).

2) «Я учащийся психолого-педагогического класса» (Дискуссия на тему преимуществ обучения в психолого-педагогическом классе).

3) «От чего зависит успешность обучения?» (Стремление к достижению успеха, результативность и осмысленность жизни).

4) «Жизненные ценности и ценностные ориентации личности».

5) «Формирование ценностных ориентаций в школе».

6) «Жизненная перспектива личности» (построение жизненных планов и перспективы).

7) «Изменение роли учителя в современной школе» (ценность профессии).

8) «Личность профессионала, профессионально важные качества педагога/психолога» (понимание значимости и ценности профессии).

9) «Планирование и целеполагание» (умение самостоятельно ставить цели и строить жизненные планы).

10) «Ценность высшего образования» (занятие-рассуждение о ценности получения высшего образования, дискуссия о причинах снижения значимости).

11) Проведение профессиональных проб (как фактор повышения осмысленности выбора педагогической профессии).

С кратким содержанием программ по темам можно ознакомиться на официальном сайте Алтайского государственного педагогического университета во вкладке «Абитуриенту» – «Школьникам» – «Психолого-педагогические классы» – «Нормативная база» – «Программы». Кроме того, готовится к выпуску учебно-методическое пособие, раскрывающее особенности формирования ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры личности старшеклассников, обучающихся в психолого-педагогических классах. Ценностное отношение к педагогической профессии включено в состав ценностно-смыслового компонента.

Сложность анализа категории состоит в том, что не существует методик, направленных на определение параметров ценностного отношения к педагогической профессии. В процессе реализации программы мы проводим эссе на тему «Мое отношение к педагогической профессии». Исследование проводилось среди учащихся 10–11 классов школ г. Барнаула. Среди них 110 человек представляли собой учащихся психолого-педагогических классов (далее – ППК), а 50 человек – учащихся общеобразовательных классов или классов другой направленности (далее – не ППК). Обучающиеся часто отвечали односложно или оставляли лист пустым, однако большинство написали развернутые ответы, используя несколько характеристик, описывающих их отношение к педагогической профессии. Стоит заметить, что больше половины учащихся психолого-педагогических классов (50,9%) отвечали подробнее, выражали личностное отношение, определяемое их желанием или не желанием стать педагогом. Среди учащихся не ППК ответов, характеризующих личностное отношение, выявилось только 22%. К самым часто встречающимся ответам можно отнести: «положительное отношение»; «профессия очень важна»; «уважительное отношение»; «профессия сложная, трудная, отнимает много сил»; «призвание, не для каждого»; «требует благодарности»; «учитель помогает, учит новому, наставник». Среди уникальных ответов можно выделить: учитель как «широкая душа», «свет», «герой», «фундаментальная роль в обществе», «агент социализации», «грамотный человек», «ключевая фигура», «неоднозначное отношение», «учителя горят» и др.

В целом, можно отметить, что учащиеся положительно относятся к педагогической профессии. При этом старшеклассники, обучающиеся в психолого-педагогических классах, больше анализируют и оценивают данную профессию, у них более четко выработано ценностное отношение к педагогической профессии, а также определено их личностное отношение к педагогическим специальностям. Школьники считают, что данная профессия будет всегда востребована и необходима, что нужно быть благодарным к учителям и что не каждому дано быть педагогом.

Таким образом, психолого-педагогический класс не является новым явлением современной действительности, однако те цели и задачи, которые сейчас относятся к ключевым, уникальны и отвечают требованиям общества и государства. Восполнение дефицита квалифицированных педагогических кадров – одна из значимых проблем современного образования. В то время как у психолого-педагогических классов большой потенциал в решении этой проблемы и обеспечении педагогических университетов осознанными и мотивированными студентами. Комплексность материалов представленной

учебной программы даёт возможность осуществления педагогом, реализующим работу в психолого-педагогических классах, самостоятельного конструирования урока и частичного или полного включения программы в образовательный процесс в контексте работы по курсу «Педагогика и психология» в ППК. В настоящий момент программа реализуется в 20 классах психолого-педагогической направленности, она включена в курс «Педагогика и психология», в рамках каждой темы раскрывается ценностно-смысловое содержание той категории, с которой знакомятся учащиеся.

Библиографический список

1. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации № 1688 р от 24 июня 2022 года. – URL: https://www.consultant.ru/law/hotdocs/76083.htm (дата обращения: 20.01.2026).

2. Модели психолого-педагогических классов в образовательной организации: методические рекомендации / под ред. Т. А. Абрамовских, А. В. Коптелов, А. В. Машуков [и др.]. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 816 Кб). – Челябинск: ЧИППКРО, 2022.

3. Шамигулова, О. А. Организация психолого-педагогических классов как ресурс личностного развития и ранней профилизации обучающихся / О. А. Шамигулова, Д. С. Василина, С. Р. Мусифуллин // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 06. – С. 58–71. – URL: https://e-koncept.ru/2022/221044.html (дата обращения: 20.01.2026).

4. Концепция профильных психолого-педагогических классов. /Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации. – Москва, 2021. – 63 с.

5. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие / сост. Е. В. Астапова, В. С. Басюк, Л. В. Байбородова и [др]. – Москва : Академия Минпросвещения России, 2021. – 392 с.

6. Гаврутенко, Т. В. Управление развитием непрерывного образования школьников психолого-педагогических классов / Т. В. Гаврутенко // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2024. – № 1 (42). – С. 151–155.

7. Ганина, Т. В. Формирование у студентов ценностного отношения к педагогической профессии / Т. В. Ганина // Образование и педагогические кадры в современном мире : Сборник материалов национальной научно-практической конференции, Рязань, 07 ноября 2024 года. – Санкт-Петербург: Наукоемкие технологии, 2025. – С. 39–43.

8. Ганина, Т. В. Профессионально-личностное развитие студенческой молодежи в условиях вуза / Т. В. Ганина //Совершенствование качества образования: материалы XIII Всероссийской научно-методической конференции 2–4 марта 2016 г. – В 3-х.ч. – Братск : БрГУ, 2016. – Ч.1. – 285 с.

Ерохина А.А., ассистент кафедры специальной педагогики и психологии,
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ОРГАНИЗАТОРСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. *В статье рассматривается проблема развития организаторской компетентности будущих педагогов, анализируются современные вызовы для образования, потребность в качественной подготовке педагогов. На основе этого автором разрабатывается модель развития организаторской компетентности будущего педагога в системе вузовского студенческого самоуправления, в содержании статьи описываются*

критерии и показатели сформированности организаторской компетентности будущего педагога.
Ключевые слова: будущий педагог, студенческое самоуправление, самоорганизация, организация, деятельность, организаторская компетентность.

A.A. Erokhina

CRITERIA AND INDICATORS FOR THE DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS

Abstract. *The article considers the problem of developing organizational competence of future teachers, analyzes modern challenges for education, the need for high-quality training of teachers. Based on this, the author develops a model for the development of organizational competence of the future teacher in the system of university student self-government, the content of the article describes the criteria and indicators of the formation of organizational competence of the future teacher.*
Key words: future teacher, student self-government, self-organization, organization, activity, organizational competence.

Происходящие процессы глобализации и интеграции ставят современного педагога перед необходимостью быть постоянно готовым к перемещениям в социальном и профессиональном пространстве, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, гибко взаимодействовать с различными культурными, социальными системами и субъектами [2, с. 65]. Возрастающие объемы и сложность информации требуют от него умения оперативно обновлять свои знания, а непрерывно изменяющиеся условия и качество профессиональной деятельности, в том числе и активное внедрение в образовательный процесс проектной деятельности, усиливают необходимость педагога неоднократно повышать уровень образования и квалификации. В данных условиях организаторская компетентность является критически важным элементом профессиональной подготовки педагога. Она позволяет эффективно планировать, координировать и контролировать учебно-воспитательный процесс, создавая благоприятную среду для развития личности ученика [1, с. 58].

В отечественной и зарубежной литературе по проблеме формирования организаторской компетентности будущих педагогов накоплен существенный социокультурный опыт. Так, вопросы подготовки педагогов к профессиональной деятельности рассматриваются в работах Н. В. Кузьминой, С. Е. Матушкина, В. А. Полякова, Н. А. Томина, А. Д. Сазонова, М. И. Скаткина, В. Д. Симоненко, П. И. Чернецова и др. Исследованию проблем профессионального образования посвящены труды Н. А. Абрамова, А. П. Беляева, М. Т. Любина, С. Я. Батышева, В. С. Безруковой, Э. Ф. Зеера, А. Т. Маленко, Г. Е. Зборовского, Г. Н. Серикова, В. Д. Шадрикова и др. Исследованию подготовки обучающихся к организаторской и управленческой деятельности большое внимание уделяют Л. Ю. Гордин, В. М. Коротов, А. Н. Лутошкин, М. И. Рожков, Г. Н. Сериков, Л. И. Уманский, С. Е. Хозе и др.

Анализ научных исследований и нормативно-правовой документации в этой области позволил сделать вывод о существовании несоответствия между практикой традиционной вузовской подготовки будущего педагога на основе образовательного стандарта и требуемым уровнем готовности к организации образовательного процесса педагогами в современных условиях. Так, например, в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», в разделе «Требования к опыту практической работы» однозначно указано – «Требований к опыту практической работы не предъявляется». В то же время в документе прописаны требования, обуславливающие необходимость педагога владеть умениями по организации различных видов внеурочной

деятельности: игровой, учебно-исследовательской, художественно-продуктивной, культурно-досуговой с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона; владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций и т.п.; управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания; ставить различные виды учебных задач (учебно-познавательных, учебно-практических, учебно-игровых) и организовывать их решение; организовывать олимпиады, конференции, турниры; организовывать самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе исследовательскую.

Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что, несмотря на существующее противоречие в нормативных документах, неизменной остается потребность современной школы в высокопрофессиональных специалистах, способных моделировать и систематически совершенствовать свою профессиональную деятельность, быстро и эффективно внедрять достижения науки и инновационной практики в образовательный процесс. Важным критерием профессионализма педагога становится умение организовать учебную и воспитательную деятельность. Особую ценность в работе педагога приобретают способности действовать адекватно в ситуациях с высокой степенью неопределенности, самостоятельно принимать нестандартные решения, выступать в роли организатора детского коллектива и собственной профессиональной деятельности. Тенденции общественного развития таковы, что подготовка будущего педагога к организации учебного и воспитательного процесса рассматривается как одно из приоритетных направлений современного профессионального педагогического образования.

На основании анализа психолого-педагогической литературы, изучения опыта деятельности студенческих объединений высших учебных заведений была сформулирована проблема исследования, которая определяется противоречием между возросшей потребностью общества в профессиональной подготовке будущего педагога, обладающего высоким уровнем сформированности организаторской компетентности, и недостаточной теоретической и практической разработанностью путей реализации этого процесса в рамках деятельности студенческого самоуправления. Научной новизной данного исследования являются разработанные и описанные критерии и показатели сформированности организаторской компетентности будущего педагога.

Проведенное теоретическое исследование позволило определить закономерности и понять механизм развития организаторской компетентности будущих педагогов в системе вузовского студенческого самоуправления. Логическим результатом данного теоретического анализа является создание модели, позволяющей структурировать теоретические предпосылки и определить вектор реализации выработанных условий.

Разрабатываемая педагогическая модель развития организаторской компетентности будущего педагога в системе вузовского студенческого самоуправления должна учитывать специфику системы вузовского студенческого самоуправления, которая является сложной и многоуровневой структурой, объединяющей студентов, преподавателей и администрацию вуза. Она призвана обеспечить эффективное взаимодействие между этими субъектами образовательного процесса, а также создать условия для развития организаторской компетентности будущих педагогов. Обращаясь к содержанию компонентов педагогической модели развития организаторской компетентности, отметим, что в неё включены: целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты. Остановимся подробнее на завершающем компоненте разработанной педагогической модели. Он содержит как сам результат – сформированная и развитая организаторская компетентность будущего педагога в системе вузовского студенческого самоуправления, так и критерии оценки ее достижения. С целью определения объективной оценки сформированности организаторской компетентности для начала следует определить систему критериев и показателей.

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности организаторской компетентности будущего педагога

Критерий	Показатель	Признак проявления
Мотивационный (осознание ценности организованного процесса и развитие внутренней потребности в самосовершенствовании и самореализации)	Целевые ориентиры к занятию организаторской деятельностью	Будущий педагог имеет выраженные целевые установки к занятию организаторской деятельностью, понимает ее сущность и содержание
	Устойчивость стремления заниматься организаторской деятельностью	Будущий педагог на протяжении длительного времени имеет выраженное стремление заниматься организаторской деятельностью, осознает потенциальные барьеры и риски, мотивирован к их преодолению
	Степень осознания универсальности получаемого опыта	Будущий педагог осознает возможности применения опыта организаторской деятельности как в будущей профессиональной деятельности, так и иных сферах реализации.
Когнитивный (наличие системы теоретических знаний о формах и механизмах организации деятельности)	Полнота овладения системой теоретических знаний о формах и механизмах организации деятельности (количество знаний об изучаемом объекте, т. е. объём)	Будущий педагог владеет всей необходимой для осуществления организаторской деятельности информацией (целеполагание, структура, ресурсы, функции, формы и механизмы реализации, получение обратной связи и т. д.).
	Глубина овладения системой теоретических знаний о формах и механизмах организации деятельности (совокупность осознанных студентами связей и отношений между знаниями)	Будущий педагог владеет всей необходимой информацией и понимает закономерности и связи между этапами, процессами, способен определить причины и потенциальные риски в процессе деятельности, прогнозировать результат, предвидеть возможности применения полученных знаниях в иных отраслях знания.
	Область применения системы теоретических знаний (вариативность использования полученных знаний для решения иных задач, адаптивность в применении к новым проблемным ситуациям)	Будущий педагог имеет сформированную систему знаний и способен ее использовать как в сфере своей будущей профессиональной деятельности, так и за ее пределами, область знаний адаптируема под решение любых задач.

Деятельностный (владение совокупностью необходимых для организации деятельности умений и навыков)	Самостоятельность выполнения действий по организации деятельности	Будущий педагог успешно выполняет все необходимые действия, самостоятелен в принятии решений,
	Осознанность действий, следование алгоритму организации деятельности	Будущий педагог на любом этапе осуществления организаторской деятельности имеет ясное представление о последовательности действий, способен контролировать как собственные действия, так и действия членов команды, эффективен в координации усилий членов команды, понимает четкую взаимосвязь между осуществляемыми действиями и предполагаемыми результатами.
	Мобильность и точность в осуществлении действий по организации деятельности	Будущий педагог оперативно и точно осуществляет необходимые действия, уровень ошибок минимален, полученные результаты в рамках осуществляемых действий соответствуют поставленным требованиям

Из Таблицы 1 видно, что среди ведущих критериев мы определяем:

– **Мотивационный:** *целевые ориентиры* к занятию организаторской деятельностью, *устойчивость* стремления заниматься организаторской деятельностью, *степень осознания* универсальности получаемого опыта;

– **Когнитивный:** *полнота* овладения системой теоретических знаний о формах и механизмах организации деятельности (количество знаний об изучаемом объекте, т.е. объём), *глубина* овладения системой теоретических знаний о формах и механизмах организации деятельности (совокупность осознанных студентами связей и отношений между знаниями), *область применения* системы теоретических знаний (вариативность использования полученных знаний для решения иных задач, адаптивность в применении к новым проблемным ситуациям);

– **Деятельностный:** *самостоятельность* выполнения действий по организации деятельности, *осознанность действий*, следование алгоритму организации деятельности, *мобильность и точность* в осуществлении действий по организации деятельности.

Для успешной реализации педагогической модели необходимо определить организационно-педагогические условия, которые будут способствовать развитию организаторской компетентности студентов. К таким условиям можно отнести: создание благоприятной образовательной среды, использование интерактивных методов обучения, организацию практической деятельности в рамках студенческого самоуправления, а также систему оценки и мониторинга результатов обучения. Важным аспектом является интеграция педагогической модели во внеучебную деятельность: культурно-творческую, спортивную, научную и другие направления, поскольку эти направления находят свое отражение в структуре студенческого самоуправления.

Кроме того, при разработке педагогической модели учитываются интересы и потребности студентов. Это позволит создать персонализированный подход к процессу

развития организаторских компетенций в рамках внеучебной деятельности. Данный аспект заведомо будет учтен, поскольку студенты еще на отборочном этапе в студенческое самоуправление анализируют существующие направления деятельности и выбирают наиболее их интересующее, вступая в то или иное студенческое объединение.

Эффективность педагогической модели развития организаторской компетентности будущего педагога в системе вузовского студенческого самоуправления будет оцениваться на основе ряда критериев, включающих в себя уровень сформированности организаторской компетентности, степень участия студентов в деятельности студенческого самоуправления, а также их удовлетворенность образовательным процессом. Полученные результаты будут использоваться для дальнейшей корректировки и совершенствования педагогической модели.

Таким образом, разрабатываемая педагогическая модель развития организаторской компетентности будущего педагога в системе вузовского студенческого самоуправления является перспективным комплексным и многоаспектным инструментом, обеспечивающим целенаправленное формирование ключевых компетенций в студенческой среде. Она не только систематизирует процесс обучения, но и интегрирует его в реальную практику, что значительно повышает эффективность подготовки специалистов педагогических направлений подготовки. Исследование обогащает концептуальный аппарат, предлагая новые подходы к структурированию и оценке данного вида компетентности, а также обосновывает роль внеучебной деятельности как ключевого фактора ее развития. Разработанная педагогическая модель обладает также и высокой практической значимостью для образовательных учреждений высшего образования, осуществляющих подготовку педагогических кадров. Она может быть успешно внедрена в учебный процесс и систему студенческого самоуправления иных учебных заведений как готовый продукт, обладающий возможностью адаптации под внутреннюю специфику организации, с целью повышения качества подготовки будущих педагогов, способных эффективно организовывать и управлять различными видами деятельности. Модель предоставляет конкретные инструменты и условия для формирования востребованных на рынке труда компетенций, что способствует повышению конкурентоспособности выпускников.

В качестве рекомендаций стоит отметить перспективную необходимость развития партнёрских связей с внешними организациями, особенно представляющими собой опытную площадку для совершенствования необходимых компетенций в рамках разработанной модели. Также стоит уделить внимание систематическому повышению квалификации работников вуза и членов профессорско-преподавательского состава, осуществляющих непосредственную работу со студенческой молодежью в сфере внеучебной деятельности и курирующих деятельность студенческих объединений, воспитательную деятельность в структурных подразделениях университета. Перспективами исследования можно определить несколько ключевых направлений:

1. Лонгитюдное исследование: Изучение долгосрочного влияния разработанной модели на профессиональную траекторию выпускников и их успешность в педагогической деятельности;
2. Сравнительный анализ: Проведение сравнительного исследования эффективности данной модели в различных типах вузов и регионах;
3. Разработка инструментария: Создание и апробация новых диагностических методик для более точной оценки уровня сформированности отдельных компонентов организаторской компетентности.

Библиографический список

1. Артюхов, М. В. Теоретические и содержательные подходы к студенческому самоуправлению / М. В. Артюхов, Т. Н. Миронова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2011. – № 2. – С. 58–63.

2. Вашумирская, Д. В. Роль социальной активности студентов в рамках университетской жизни / Д. В. Вашумирская // Северокавказский психологический вестник. – 2023. – Т. 21, № 2. – С. 60–68.
3. Литвинова, Р. Н. Развитие управленческих компетенций студентов в образовательной среде вуза / Р. Н. Литвинова // Вестник экспериментального образования. – 2021. – № 2. – С. 17–26.
4. Овчинников, В. В. Студенческое самоуправление в России: социологический анализ : автореф. дис. канд. социол. наук : 22.00.04 / В. В. Овчинников. – Москва, 2007. – 23 с.
5. Рожков, М. И. Развитие самоуправления в детских коллективах : учебно-методическое пособие / М. И. Рожков. – Москва : Владос, 2004. – 158 с.
6. Ховрин, А. Ю. Студенческое самоуправление в контексте социального партнёрства / А. Ю. Ховрин // Высшее образование в России. – 2010. – № 6. – С. 128–132.

Лапина И.В., старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, аспирант 3 курса
Карагандинский университет Казпотребсоюза
г. Караганда, Казахстан
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

КОМПЛЕКС ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. *В статье анализируется вопрос повышения эффективности гибридного обучения в вузе посредством системной интеграции комплекса цифровых образовательных ресурсов. Представлена структура комплекса, включающего учебные, тренировочные, практико-ориентированные и коммуникационные цифровые инструменты. Результаты апробации демонстрируют повышение уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов и подтверждают педагогический потенциал комплексного использования цифровых ресурсов.*
Ключевые слова: комплекс цифровых образовательных ресурсов, цифровая образовательная среда, гибридное обучение, высшее образование, образовательные технологии, языковая подготовка студентов.

I.V. Lapina

A SYSTEM OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES FOR ENHANCING THE EFFECTIVENESS OF HYBRID LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Abstract. *The article analyses the enhancement of hybrid learning effectiveness at a higher education institution through the systematic integration of digital educational resources. The structure of the system, comprising instructional, practice-oriented, skills development tools, and communication digital tools, is presented. The results of the experiment demonstrate an improvement in students' foreign-language professional communicative competence and confirm the pedagogical potential of the comprehensive use of digital resources.*
Keywords: a system of digital educational resources, digital educational environment, hybrid learning, higher education, educational technologies, language training of students.

В условиях цифровой трансформации высшего образования гибридное обучение становится устойчивой организационной моделью образовательного процесса. Сочетание

очных и дистанционных форм взаимодействия предполагает качественно новую логику проектирования образовательной среды, в которой цифровые образовательные ресурсы (далее ЦОР) выполняют не вспомогательную, а системообразующую функцию, обеспечивая организацию, сопровождение и контроль учебной деятельности.

Расширение цифровой инфраструктуры вузов и активное внедрение онлайн-платформ, систем управления обучением, электронных библиотек и коммуникационных сервисов существенно изменили структуру образовательного пространства. Однако анализ педагогической практики показывает, что использование цифровых инструментов нередко носит фрагментарный и несистемный характер [1, с. 27]. Отдельные цифровые платформы, онлайн-сервисы, тренажеры и средства коммуникации применяются эпизодически, без единого дидактического замысла и без учета их функциональной взаимосвязи. В результате нарушается целостность образовательного процесса, снижается его управляемость и не реализуется в полной мере потенциал цифровой образовательной среды.

В современной педагогике активно разрабатываются вопросы онлайн-, смешанного и гибридного обучения, а также трансформации профессиональной подготовки в условиях цифровизации. Теоретико-методологические аспекты формирования цифровой образовательной среды нашли отражение в работах таких отечественных и зарубежных ученых, как З. Ш. Аглямова [2], Л. М. Андрюхина [3], С. В. Булатова [2], О. В. Коршунова [4], Л. М. Семенова [5], А. Г. Файзуллина [2], И. И. Фролова [2]. Вместе с тем проблема проектирования комплекса ЦОР как целостной дидактической системы, обеспечивающей согласованную реализацию всех этапов учебного процесса, остается недостаточно разработанной [6, с. 35]. Возникает объективная необходимость перехода от использования отдельных цифровых инструментов к их методологически обоснованной интеграции в функционально взаимодополняющий комплекс.

Цель настоящего исследования заключается в обосновании и оценке эффективности разработанного комплекса ЦОР как инструмента повышения эффективности гибридного обучения в вузе.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

– проанализировать современные подходы к использованию цифровых образовательных ресурсов в условиях гибридного обучения в вузе;

– охарактеризовать структуру и содержание разработанного комплекса цифровых образовательных ресурсов, предназначенного для поддержки гибридного обучения студентов;

– осуществить апробацию и оценить эффективность внедрения комплекса цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе вуза.

Научная новизна исследования заключается в обосновании целесообразности использования комплекса ЦОР в качестве инструмента повышения эффективности гибридного обучения студентов вуза. В работе представлен и охарактеризован разработанный комплекс ЦОР, ориентированный на поддержку данной образовательной модели. На основе его апробации в образовательном процессе вуза получены результаты, подтверждающие эффективность применения комплекса.

Теоретической основой исследования выступают положения цифровой дидактики, концепции смешанного и гибридного обучения, а также системный и функциональный подходы к организации образовательного процесса. Цифровая дидактика рассматривает образовательный процесс в цифровой среде как многоуровневую систему взаимодействия участников обучения, содержания образования и технологических средств [3, с. 7]. В рамках данного подхода ЦОР рассматриваются не только как носители учебной информации, но и как инструменты организации деятельности, коммуникации и оценки результатов обучения.

Системный и функциональный подходы позволяют учитывать взаимосвязь всех элементов образовательного процесса и соотносить каждый цифровой ресурс с определенной дидактической функцией, обеспечивая целостность, управляемость и результативность гибридного обучения. В условиях гибридного формата образовательный

процесс включает очные и дистанционные компоненты, синхронные и асинхронные форматы взаимодействия, разнообразные цифровые инструменты и платформы. Эффективность функционирования такой системы определяется степенью согласованности ее элементов и их интеграцией в единую модель образовательного процесса.

Концептуальное положение исследования состоит в том, что повышение эффективности гибридного обучения обеспечивается не количеством используемых цифровых инструментов, а степенью их методологически обоснованной интеграции в единый взаимосвязанный комплекс. Для разработки и внедрения комплекса ЦОР учитывались ключевые принципы, а именно:

– принцип доказательной научности;
– принцип целостной организации;
– принцип координированной функциональности;
– принцип адаптивной настройки;
– принцип ориентированности на коммуникацию.

Все эти аспекты были взаимосвязаны и позволили создать целостный, управляемый и результативный комплекс ЦОР, интегрированный в образовательный процесс вуза.

В рамках исследования на основе системного и функционального подходов была разработана структурно-функциональная модель комплекса цифровых образовательных ресурсов, обеспечивающая поддержку непрерывной профессиональной языковой подготовки студентов в условиях гибридного обучения. С целью апробации и оценки эффективности разработанный комплекс был внедрен в образовательный процесс студентов образовательной программы «Логистика» в формате пилотного элективного курса. Для обеспечения управляемости учебного процесса и повышения качества взаимодействия экспериментальная группа была дополнительно разделена на подгруппы численностью до 15 человек, что позволило реализовать принципы адаптивности и интерактивно-мотивационной направленности, а также обеспечить регулярную обратную связь и сопровождение обучающихся в гибридном формате.

Комплекс ЦОР представляет собой взаимосвязанную систему элементов, каждый из которых выполняет определенную дидактическую функцию и поддерживает разные этапы учебного процесса – от освоения теоретического материала до формирования практических и коммуникативных навыков. В структуру комплекса были интегрированы как существующие цифровые образовательные платформы, интерактивные сервисы и онлайн-инструменты, используемые в образовательной практике, так и разработанные в рамках исследования авторские цифровые образовательные ресурсы, ориентированные на поддержку профессионально ориентированной языковой подготовки студентов. Основные компоненты разработанного комплекса включают:

– учебное пособие, разработанное с учетом профессиональной подготовки в сфере логистики, содержащее структурированный материал, примеры профессиональных ситуаций и практические задания для формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции;

– электронный учебник, основанный на разработанном учебном пособии, обеспечивающий цифровой доступ к содержанию курса, возможность самостоятельного изучения и повторения материала, контроля усвоения знаний посредством интегрированных тестовых заданий, а также включающий мультимедийные элементы для повышения наглядности и вовлеченности студентов;

– тренажер профессионально ориентированной иностранной речи, позволяющий студентам отрабатывать устные и письменные коммуникативные навыки, закреплять профессиональную лексику и выполнять интерактивные задания в контексте будущей профессиональной деятельности;

– цифровой кейс-практикум, предоставляющий студентам возможность решать профессионально ориентированные практические ситуации в симулированной среде, что

способствует развитию аналитического мышления и навыков решения профессиональных задач;

– электронный терминологический словарь, позволяющий систематически изучать и повторять профессиональную лексику на иностранном языке, обеспечивая ее интеграцию в учебные и практические задания;

– телеграм-бот, предоставляющий студентам возможность самостоятельного изучения профессиональной лексики на изучаемом языке, тестирования знаний, выполнения микро-заданий и закрепления пройденного материала в формате мобильного обучения;

– телеграм-канал, используемый для рассылки актуальных материалов, обновлений курса, мини-тестов и интерактивных заданий, а также для поддержки регулярного взаимодействия студентов и формирования обучающей среды вне аудиторных занятий.

Методика внедрения комплекса предусматривала:

– интеграцию комплекса ЦОР в элективный курс;

– распределение цифровых ресурсов в соответствии с этапами учебного процесса;

– организацию согласованного взаимодействия студентов и преподавателей с учетом функциональной взаимодополняемости и адаптивности;

– обеспечение согласованности очных и дистанционных компонентов гибридного формата;

– контроль и мониторинг результатов обучения с использованием цифровых инструментов для текущей и итоговой оценки.

Особое внимание уделялось взаимосвязи всех элементов комплекса: каждый компонент включался в образовательный процесс не как отдельный ресурс, а как часть единой педагогической модели, обеспечивающей последовательное формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Таким образом, внедрение комплекса ЦОР представляло собой структурированное преобразование цифровой образовательной среды, направленное на создание интегрированной, управляемой и результативной системы гибридного обучения. Несмотря на то, что комплекс был апробирован в рамках одной образовательной программы в системе иноязычной подготовки студентов, его структура и принципы построения позволяют адаптировать его под любые дисциплины с учетом специфики содержания и уровня подготовки обучающихся.

В рамках реализации комплекса ЦОР обеспечивалась согласованная работа всех его функциональных компонентов. Так, организационно-координационная функция реализовывалась посредством системы управления обучением и цифровых инструментов планирования, обеспечивающих прозрачность структуры курса и последовательность освоения материала. Когнитивная функция обеспечивалась через цифровые учебные материалы, электронные ресурсы и видеоконтент. Прикладная функция реализовывалась с использованием интерактивных заданий, тренажеров и практико-ориентированных кейсов. Коммуникативная функция обеспечивала синхронное и асинхронное взаимодействие обучающихся и преподавателя. Рефлексивно-оценочная функция реализовывалась посредством цифровых инструментов текущего и итогового контроля, а также элементов самооценки и рефлексии. Практическая реализация комплекса продемонстрировала его применимость в условиях гибридного обучения и позволила обеспечить более целостную организацию образовательного процесса по сравнению с фрагментарным использованием отдельных цифровых инструментов. Интеграция цифровых ресурсов в единую систему способствовала повышению структурированности курса, прозрачности требований, устойчивости обратной связи и активизации учебной деятельности студентов.

Для оценки эффективности внедрения комплекса ЦОР была проведена диагностика уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов до и после реализации элективного курса. Анализ полученных данных показал положительную динамику распределения обучающихся по уровням сформированности компетенции, а именно сократилось количество студентов с низким уровнем и увеличилась

доля обучающихся со средним и высоким уровнями. Полученные результаты подтверждают эффективность интеграции комплекса ЦОР в систему гибридного обучения (рис. 1).



Рисунок 1 – Развитие иноязычной профессиональной компетенции студентов в ходе внедрения комплекса ЦОР

Практическое значение разработанного комплекса ЦОР заключается в возможности его системного использования для организации профессионально ориентированной языковой подготовки студентов в условиях гибридного обучения. В отличие от эпизодического применения отдельных цифровых инструментов, предложенный комплекс представляет собой целостную дидактическую систему, объединяющую различные форматы учебной деятельности и обеспечивающую последовательное формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции обучающихся.

Педагогический потенциал комплекса проявляется в расширении возможностей организации учебного процесса за счет сочетания аудиторной и внеаудиторной деятельности. Использование цифровых ресурсов позволяет обеспечить непрерывность образовательного взаимодействия, предоставить студентам доступ к учебным материалам вне зависимости от времени и места обучения, а также поддерживать регулярную практику использования иностранного языка в профессионально ориентированных ситуациях. В условиях гибридного формата обучения это способствует повышению устойчивости учебной мотивации и активизации самостоятельной работы студентов.

Важным аспектом педагогического потенциала комплекса является возможность реализации принципов адаптивности и вариативности обучения. Наличие различных типов цифровых ресурсов – информационных, тренировочных, практико-ориентированных и коммуникационных – позволяет варьировать формы учебной деятельности, учитывать индивидуальные образовательные траектории студентов и обеспечивать дифференциацию заданий по уровню сложности. Это создает условия для более гибкой организации учебного процесса и способствует повышению эффективности усвоения учебного материала.

Кроме того, интеграция цифровых ресурсов в структуру учебного курса способствует формированию у студентов навыков самостоятельной работы с информацией, цифровой грамотности и способности использовать современные цифровые инструменты в профессиональной деятельности. Таким образом, разработанный комплекс выполняет не только обучающую, но и развивающую функцию, формируя у студентов компетенции, востребованные в условиях цифровой трансформации профессиональной сферы.

Практическая значимость комплекса также определяется возможностью его тиражирования и адаптации для других образовательных программ, связанных с профессионально ориентированным изучением иностранного языка. Структурно-функциональная модель комплекса может быть использована как методическая основа для разработки аналогичных цифровых образовательных решений в системе высшего образования.

Эффективная реализация комплекса ЦОР в образовательном процессе вуза предполагает соблюдение ряда организационно-педагогических условий. Прежде всего,

необходима интеграция цифровых ресурсов в структуру учебной дисциплины и их согласование с рабочей программой курса, целями обучения и планируемыми образовательными результатами. Использование комплекса должно рассматриваться не как дополнительный элемент обучения, а как органичная часть образовательного процесса, поддерживающая различные этапы освоения учебного материала.

Важным условием является наличие устойчивой цифровой образовательной среды, обеспечивающей доступ студентов к учебным материалам и интерактивным сервисам. Используемые цифровые инструменты должны быть технически доступными, удобными в использовании и интегрируемыми в существующую инфраструктуру вуза. Это позволяет обеспечить стабильность функционирования комплекса и его регулярное использование в учебной деятельности.

Существенную роль играет и педагогическая готовность преподавателя к использованию ЦОР. Реализация комплекса требует владения современными цифровыми инструментами, умения организовывать онлайн- и офлайн-взаимодействие со студентами, а также способности проектировать учебные задания с учетом особенностей цифровой среды. В данном контексте важным является развитие цифровой педагогической компетентности преподавателей и их методическая поддержка.

Организационным условием эффективности внедрения комплекса является оптимизация структуры учебных групп и форм взаимодействия со студентами. Разделение обучающихся на подгруппы меньшей численности позволяет обеспечить более интенсивную обратную связь, повысить уровень вовлеченности студентов и создать благоприятные условия для практической отработки коммуникативных навыков. Такой формат взаимодействия особенно важен при реализации гибридного обучения, где часть образовательной активности переносится в цифровую среду.

Кроме того, успешная реализация комплекса предполагает систематическое сопровождение студентов в процессе обучения, включая консультации, мониторинг учебной активности и своевременную корректировку образовательных заданий. Поддержка со стороны преподавателя способствует формированию устойчивой учебной мотивации и помогает студентам более эффективно использовать возможности цифровых ресурсов.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют подтвердить целесообразность разработки и внедрения комплексных цифровых образовательных решений, направленных на поддержку профессионально ориентированной языковой подготовки студентов в условиях гибридного обучения. Созданный комплекс ЦОР представляет собой структурно организованную систему дидактических элементов, обеспечивающих интеграцию различных форм учебной деятельности и поддерживающих последовательное формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции обучающихся.

Практическая апробация комплекса показала, что его использование способствует повышению структурированности образовательного процесса, расширению возможностей самостоятельной работы студентов и усилению взаимодействия между участниками обучения. Интеграция различных цифровых инструментов в единую дидактическую систему позволяет создать более устойчивую и управляемую образовательную среду, соответствующую требованиям современной цифровой образовательной практики.

Важным результатом является также подтверждение педагогического потенциала комплексного подхода к использованию ЦОР. Системная организация цифровых инструментов способствует не только более эффективному освоению иностранного языка в профессиональном контексте, но и развитию у студентов навыков самостоятельной учебной деятельности, цифровой грамотности и готовности к использованию современных технологий в будущей профессиональной деятельности.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с расширением функциональных возможностей комплекса, разработкой новых интерактивных элементов и изучением эффективности его применения в рамках других образовательных программ.

Представленная структурно-функциональная модель может служить основой для дальнейшего развития цифровых образовательных решений в системе высшего образования и способствовать совершенствованию практики профессионально ориентированного обучения иностранным языкам.

Библиографический список

1. Вачкова, С. Н. Использование цифровых образовательных ресурсов в образовательном пространстве ВУЗА / С. Н. Вачкова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2009. – № 4. – С. 27–36.

2. Булатова, С. В. Методология использования цифрового образовательного ресурса в учебном процессе / С. В. Булатова, А. Г. Файзуллина, З. Ш. Аглямова, И. И. Фролова // Russian Journal of Education and Psychology. – Т. 16, № 2. – С. 52–72. – URL: https://doi.org/10.12731/2658- 4034-2025-16-2-724 (дата обращения: 15.01.2026).

3. Андрюхина, Л. М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры / Л. М. Андрюхина, Н. О. Садовникова, С. Н. Уткина, А. М. Мирзаахмедов // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 3. – С. 116–147.

4. Коршунова, О. В. Основные тенденция развития современной дидактики / О. В. Коршунова // Вестник Вятского государственного университета. – 2019. – №2. – С. 70–80. – URL: https://doi.org/10.25730/VSU.7606.19.021 (дата обращения: 15.01.2026).

5. Семенова, Л. М. Динамика цифровой дидактики в условиях трансформации высшего образования. Часть I / Л. М. Семенова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т 8, № 3. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/87PDMN320.pdf (дата обращения: 15.01.2026).

6. Дмитренко, Т. А. Современные технологии обучения иностранным языкам в условиях цифровизации иноязычного образования / Т. А. Дмитриенко // Дискурс профессиональной коммуникации. – 2022. – Т. 4, № 4. – С. 33–41.

Максимова С.Е., старший преподаватель, педагог-психолог
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АЛТГПУ
МБОУ «СОШ № 5»
г. Бийск, Россия

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ПРОФОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ

Аннотация. *В данной статье рассматривается проблема профориентации обучающихся психолого-педагогических классов посредством изучения элективного курса «педагогические старты», педагогические пробы «путь к профессии». Доказывается, что формирование эмоционально-ценностного отношения к педагогическим профессиям будет способствовать ориентации подростков на профессию учителя. Наиболее оптимальными формами профориентации являются «профессиональные пробы», групповая работа.*
Ключевые слова: Профориентация, психолого-педагогический класс, элективный курс.

S.E. Maksimova

MANAGING THE PROFESSIONAL GUIDANCE PROCESS OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN PSYCHO-PEDAGOGICAL CLASSES

Abstract. *This article considered the problem of professional orientation of students of psychological and pedagogical classes through the study of the elective course "pedagogical starts" and "pedagogical tries". It is proven that the formation of an emotional and valuable attitude*

toward pedagogical professions will contribute to the orientation of adolescents towards the profession of a teacher. The most optimal forms of professional orientation are "professional tests" and group work.
Keywords: career guidance, psycho-pedagogical class, elective course

Проблема дефицита педагогических кадров во многих регионах нашей страны является достаточно острой и обусловлена рядом причин, в том числе недостаточной ориентацией обучающихся школ на профессию учителя. Эта тема особенно актуальна в свете проблем, стоящих перед системой педагогического образования: низкая мотивация молодежи к выбору педагогических профессий, недостаток реального опыта в образовательной среде, слабая осведомленность о реальных условиях труда педагогов, а также снижение престижа учительской профессии среди молодого поколения.

Профориентация в современном понимании – это не просто информирование о профессиях, а целостный процесс психолого-педагогического сопровождения личности в профессиональном самоопределении. Традиционно в структуре профориентации выделяют четыре основных компонента: профессиональное просвещение, профессиональную диагностику, профессиональную консультацию и профессиональную адаптацию. Однако для педагогических профессий особое значение приобретает ещё один компонент – формирование эмоционально-ценностного отношения к профессиональной деятельности, поскольку труд учителя требует не только компетенций, но и глубокой личностной включённости, эмпатии, любви к детям. С психолого-педагогической точки зрения именно эмоционально-ценностное отношение становится основой для возникновения устойчивой внутренней мотивации к педагогической деятельности, когда внешние стимулы (престиж, зарплата) уступают место внутренним (интерес к работе с детьми, желание передавать знания, потребность в самореализации). Как отмечает Е. А. Климов, профессиональное самоопределение невозможно без формирования личностного смысла выбираемой деятельности [2].

Управление профориентацией представляет собой целенаправленную деятельность по созданию условий для осознанного выбора профессии. В контексте психолого-педагогических классов управление включает ряд взаимосвязанных функций. Аналитико-диагностическая функция направлена на выявление исходного уровня профессиональной направленности обучающихся, изучение мотивов выбора (их структуры: доминирование внутренних или внешних мотивов), а также их склонностей и способностей [2]. На основе полученных данных реализуется функция целеполагания и планирования, в рамках которой определяются конкретные задачи профориентационной работы на учебный год, разрабатываются программы и планы мероприятий. Организационно-исполнительская функция обеспечивает реализацию запланированных мероприятий, создание развивающей образовательной среды и организацию взаимодействия с социальными партнёрами, включая вузы, школы и детские сады. Контрольно-аналитическая функция позволяет отслеживать динамику профессионального самоопределения старшеклассников и проводить анализ эффективности применяемых форм и методов работы. Наконец, коррекционная функция предполагает своевременное внесение изменений в программу на основе полученных результатов и обратной связи от участников образовательного процесса.

Эффективное управление невозможно без опоры на принципы системности, непрерывности, индивидуализации и практико-ориентированности. Особую роль в работе с психолого-педагогическими классами играет принцип рефлексивности, предполагающий регулярное осмысление обучающимися своего опыта, своих чувств и формирующегося отношения к педагогической деятельности. Именно рефлексия позволяет перевести внешние впечатления от профессиональных проб во внутреннюю ценностную позицию будущего педагога, укрепляя тем самым внутреннюю мотивацию к профессии.

С позиции возрастной психологии период ранней юности (8–9 классы) является сензитивным для формирования профессионального самоопределения. В этом возрасте

ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная, а центральным новообразованием – потребность в самоопределении и построении жизненных планов. Однако, как показывают исследования, многие старшеклассники испытывают трудности в согласовании своих идеальных представлений о будущей профессии с реальными склонностями и возможностями. Возникает внутренний конфликт между «хочу» и «могу», который может привести к выбору профессии под влиянием случайных факторов или внешнего давления. Психологически грамотное управление профориентацией должно быть направлено на помощь подростку в разрешении этого конфликта через создание ситуаций, позволяющих проверить свои возможности на практике и получить эмоциональное подкрепление от успешной деятельности.

Формирование внутренней мотивации к педагогической профессии тесно связано с удовлетворением базовых психологических потребностей в компетентности, автономии и связанности с другими людьми. Когда старшеклассник в ходе профессиональной пробы успешно справляется с ролью учителя, получает позитивную обратную связь от детей и наставников, чувствует свою значимость и причастность к важному делу, происходит подкрепление его профессиональной самооценки. Переживание успеха активизирует механизмы положительного эмоционального закрепления, и деятельность, вызывающая позитивные эмоции, начинает восприниматься как личностно привлекательная. Именно поэтому в программе «Педагогические старты» такое значение придается рефлексии эмоционального состояния после каждой пробы – она позволяет не просто констатировать успех, но и осознать его личностный смысл, присвоить его как собственное достижение, что является ключевым механизмом перехода внешней мотивации во внутреннюю.

С психологической точки зрения важным фактором успешности педагогической деятельности выступает развитый эмоциональный интеллект, включающий способность понимать эмоции других людей, управлять своими эмоциями и выстраивать эмпатичное взаимодействие. Формирование этих качеств в старшем подростковом возрасте происходит наиболее интенсивно именно в ситуациях реального общения с детьми. Профессиональные пробы создают уникальные условия для развития эмоционального интеллекта будущего педагога, так как требуют от старшеклассника одновременного решения методических задач и эмоциональной настройки на потребности ребенка. Осознание своих эмоциональных реакций и их влияния на результат взаимодействия в ходе последующей рефлексии способствует не только профессиональному, но и личностному росту обучающихся.

Анализ современных методических разработок показывает, что Министерством просвещения РФ предложены рекомендации по открытию классов психолого-педагогической направленности [3]. Однако эти рекомендации носят общий характер и не содержат детализированных механизмов управления профориентационной работой на уровне образовательной организации. Как справедливо отмечают исследователи, профориентационная работа должна представлять собой не набор разрозненных мероприятий, а целостную систему, включающую диагностику, планирование, организацию деятельности и мониторинг результатов. Именно системный подход и механизмы управления составляют научную новизну данной статьи.

В качестве примера проанализируем разработанную и внедренную программу элективного курса «Педагогические старты» для обучающихся 8–9 классов, целью реализации которого является профессиональная ориентация и первоначальная подготовка обучающихся к освоению педагогических профессий. Ключевой особенностью курса является включение профессиональных проб «Путь к профессии», которые позволяют моделировать элементы реальной педагогической деятельности и создают условия для формирования адекватного представления о ней. Основная цель данных проб, включенных в программу курса «Педагогические старты», заключается в создании условий для формирования профессионального самоопределения старшеклассников путем организации педагогической практики, позволяющей учащимся попробовать себя в роли учителя,

воспитателя, наставника и сформировать четкое представление о содержании и особенностях педагогической деятельности.

В содержание программы входят взаимообусловленные разделы: «Я и выбор профессии»; «Теоретические основы педагогики и психологии»; «Слагающие педагогического успеха».

Изучение раздела «Я и выбор профессии» способствует созданию условий для адекватного профессионального самоопределения обучающихся, знакомит их с многообразием профессий и ролью педагогической профессии в обществе и государстве, а также факторами и условиями, которые положены лучшими учителями в основу выбора педагогической профессии. Подробно рассматриваются требования к современному учителю. В процессе изучения этого раздела особое внимание уделяется диагностике и развитию мотивационной сферы: обучающиеся анализируют собственные мотивы выбора, учатся различать внешние и внутренние побуждения, что является важным шагом к формированию зрелой профессиональной позиции.

Изучение раздела «Теоретические основы педагогики и психологии» способствует пониманию причинно-следственных связей в педагогической деятельности и является базой для педагогических проб (проведение мастер-классов для дошкольников и младших школьников). Знание возрастных особенностей детей и закономерностей обучения позволяет старшеклассникам более осознанно подходить к практике, снижает тревожность и повышает уверенность в своих силах, что положительно сказывается на мотивации.

Раздел «Слагающие педагогического успеха» позволяет обучающимся понять «инструменты» педагогической деятельности: педагогические коммуникации, стили педагогического общения, знакомство и освоение некоторых «цифровых помощников» педагога (например, сервисы для создания учебных кроссвордов и т.д.). Также в этом разделе предполагается знакомство с методикой педагогического проектирования и выполнение группового педагогического проекта, защита которого будет являться итоговым заданием по курсу.

Среди планируемых результатов обучения наиболее важны личностные, способствующие формированию эмоционально-ценностного отношения к педагогической профессии, а именно: готовность обучающихся к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению; наличие мотивации к целенаправленной социально значимой деятельности; сформированность внутренней позиции личности как особого ценностного отношения к себе, окружающим людям и жизни в целом [4].

Выбор методов обучения по данному курсу обусловлен необходимостью определения личностной значимости педагогической профессии для каждого обучающегося и формирования ценностного отношения к ней, а также развитием критического мышления и коммуникативных универсальных учебных действий, таких как «воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения»; «в ходе диалога и (или) дискуссии задавать вопросы по существу обсуждаемой темы и высказывать идеи, нацеленные на решение задачи и поддержание благожелательности общения» [4] и др. Например, при изучении требований к современному учителю обучающимся было предложено двадцать качеств личности, которые они, в процессе групповой работы, проранжировали по степени важности для педагога, определили три наиболее значимых и доказали на примерах правомерность своего выбора. Такая работа активизирует не только познавательные, но и ценностно-смысловые механизмы, способствуя интернализации профессиональных ценностей.

Среди форм, способствующих формированию эмоционально-ценностного отношения к педагогической профессии, очень актуальны профессиональные пробы как один из практико-ориентированных форматов профориентации – профессиональное испытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности, завершенный процесс которого способствует сознательному, обоснованному выбору профессии [1, с. 23]. С психолого-педагогической точки зрения ценность профессиональных проб заключается в

том, что они позволяют обучающемуся пережить ситуацию успеха в новой для себя роли, получить позитивное подкрепление от детей и наставников, что является мощным фактором формирования внутренней мотивации к педагогической деятельности.

Например, обучающиеся знакомятся с методикой изготовления поздравительной открытки к 8 Марта и в процессе профессиональных проб проводят мастер-класс в группе дошкольников или младших школьников. Причем наиболее подготовленный обучающийся проводит непосредственно мастер-класс по изготовлению открытки, а два-три обучающихся в качестве тьюторов сопровождают детей, испытывающих затруднения в процессе работы. Такие мероприятия могут проводиться в процессе внеурочной или внеклассной работы с младшими школьниками, в процессе досуговой деятельности дошкольников.

Важно, чтобы по окончании работы все участники провели рефлексию, подвели итоги работы не только по технологическому и методическому компоненту, но и оценили свое эмоциональное состояние как в процессе подготовки к мероприятию, так и во время его проведения. Именно рефлексия позволяет закрепить позитивный опыт и перевести его во внутренний план, способствуя росту внутренней мотивации.

Формирование профессиональной педагогической направленности невозможно без воспитания чувства уважения к труду педагога, поэтому в рамках элективного курса запланированы встречи с молодыми активными педагогами, опытными учителями-практиками, педагогами-новаторами, победителями профессиональных конкурсов. Живое общение, ответы на вопросы, выстраивание профессиональных перспектив способствуют формированию эмоционально-ценностного отношения к педагогической профессии, позволяют старшеклассникам увидеть привлекательные стороны труда учителя и получить ответы на волнующие вопросы, что также укрепляет мотивацию.

Включение в курс выполнения проектов в области социальной деятельности (индивидуальных или групповых) также способствует формированию эмоционально-ценностного отношения к педагогической профессии. Старшеклассникам под силу разработать и реализовать проекты по организации досуговой деятельности дошкольников и младших школьников, по изготовлению наглядных пособий для обучения или проведения воспитательных мероприятий. Защита проекта, доказательство его педагогической целесообразности способствуют формированию коммуникативных компетенций обучающихся и осознанию важности собственной общественно значимой деятельности, что усиливает мотивацию к дальнейшему профессиональному развитию.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что психолого-педагогическая подготовка обучающихся в форме элективных курсов способствует повышению уровня готовности выпускников к профессиональному самоопределению, увеличению количества поступлений на педагогические специальности, улучшению качества профессионального отбора будущих учителей, формированию позитивного образа учительской профессии среди подростков и молодежи.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает, что реализация элективного курса «Педагогические старты», основанного на системном управлении профориентацией и использовании профессиональных проб, обеспечивает формирование у старшеклассников устойчивого эмоционально-ценностного отношения к педагогической деятельности и внутренней мотивации к ее выбору, что является основой для осознанного профессионального самоопределения. Теоретическая значимость работы заключается в обосновании необходимости включения эмоционально-ценностного компонента в структуру профориентации и конкретизации функций управления этим процессом в психолого-педагогических классах. Практическая значимость состоит в возможности использования разработанной программы и методических материалов педагогами для организации профориентационной работы. В качестве рекомендаций образовательным организациям можно предложить внедрение практико-ориентированных курсов с обязательной рефлексивной составляющей и сетевое взаимодействие с профессиональными образовательными учреждениями. Дальнейшие исследования могут быть направлены на

разработку диагностического инструментария для оценки динамики мотивационной сферы и изучение долгосрочных эффектов такой подготовки.

Библиографический список

1. Блохина, Е. В. Методическая работа: понятие, сущность, управление / Е. В. Блохина. – Курган, 2003. – 34 с.
2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Москва : Академия, 2010. – 304 с.
3. Министерство просвещения Российской Федерации. Методические рекомендации для общеобразовательных организаций по открытию классов «психолого-педагогической направленности» в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования. – URL: https://rcoko18.ru/upload/medialibrary/ad8/03whu09ffo468q2jhjl3b2wigjpk47zx/2.1.8.1.pdf?ysclid=m23bkd5tqz669226529 (дата обращения: 05.03.2026).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (с изменениями и дополнениями от 18 июля, 8 ноября 2022 г., 27 декабря 2023 г., 22 января 2024 г.). – URL: https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=m23brfpzl9245414913 (дата обращения: 05.03.2026).

Манузина Е.Б., канд. пед. наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии
Бийский филиал им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «АлтГПУ»
г. Бийск, Россия

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА К ПРИМЕНЕНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. *В статье актуализируется проблема готовности к применению технологий искусственного интеллекта (ИИ), которая играет важную роль в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Вместе с тем эмпирические исследования готовности педагогов к использованию ИИ затрудняются нехваткой соответствующих методик. Целью работы является создание и апробация методики диагностики готовности преподавателей вузов к применению технологий ИИ в различных видах профессиональной деятельности. Исследование показало, что предложенная анкета позволяет выявить четыре ключевых компонента готовности педагога: личностный, мотивационный, практический и аналитико-рефлексивный.*
Ключевые слова: готовность, диагностика, искусственный интеллект, технологии искусственного интеллекта в образовании, профессиональная компетентность.

E.B. Manuzina

CREATIVE SCHOOL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Abstract. *The article highlights the problem of readiness for the use of artificial intelligence (AI) technologies, which plays an important role in the professional activity of a higher school teacher. At the same time, empirical studies of teachers' readiness to use AI are hampered by the lack of appropriate methods. The aim of the work is to create and test a methodology for diagnosing the readiness of university teachers to use AI technologies in various types of professional activities. The study showed that the proposed questionnaire allows us to identify four key components of a*

teacher's readiness: personal, motivational, practical and analytical-reflective.
Keywords: readiness, diagnostics, artificial intelligence, artificial intelligence technologies in education, professional competence.

Актуальность проблемы исследования определяется активной цифровизацией всех процессов общественной жизни. Многие российские бизнес-компании уже сегодня активно внедряют технологии ИИ, система образования остается более статичной. Для того чтобы интенсифицировать образовательные процессы, необходимо знакомить преподавателей вузов с инновациями IT-области, повышать их мотивацию и в целом готовность к освоению новых решений.

Изучением возможностей ИИ в деятельности преподавателей и студентов занимались такие ученые, как И. А. Донина [1], Б. Н. Кузиев и Э. Р. Муртазин [2]. Проблеме готовности к применению ИИ студентов как будущих специалистов были посвящены исследования Э. В. Степанова [3], Б. А. Лёвин [4], О. Г. Басалаева [5], П. В. Сысоев и Е. М. Филатов [6], А. Н. Пинчук и Д. А. Тихомиров [7]. Однако вопрос изучения готовности педагогов к взаимодействию с технологиями ИИ по-прежнему является актуальным в условиях цифровизации современного общества, но диагностические методики по данному направлению пока находятся на стадии разработки и внедрения.

В своей работе при рассмотрении понятия «технологии искусственного интеллекта» мы используем трактовку, предложенную К. В. Розовым. Автор отмечает, что это высокие информационные технологии, использующие методы имитации когнитивных функций человека средствами вычислительной техники и включающие программное обеспечение для реализации этих методов [8, с. 12].

Под готовностью преподавателей вузов к применению технологий ИИ мы понимаем комплексное личностно-профессиональное свойство, включающее знание особенностей данных технологий, умение успешно интегрировать их в образовательный процесс для повышения эффективности собственной деятельности, а также владение компетенциями безопасной эксплуатации интеллектуальных систем с целью проектирования образовательных продуктов.

Анализ программ и методик диагностики готовности к применению технологий ИИ.

О. Ю. Леушканова, Ю. В. Корчемкина, Н. В. Уварина разработали и зарегистрировали программу для ЭВМ, которая предназначена для определения уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента профессионально-цифровой культуры педагога и входящих в него частных показателей: мотивации к обучению, готовности к профессиональному саморазвитию, мотивации к освоению и применению цифровых ресурсов. Для оценки указанных показателей применяются модифицированные авторами методики «Диагностика способности педагогов к саморазвитию и преодолению барьеров педагогической деятельности» (В. Г. Маралов) и «Методика «Тройные сравнения» для изучения мотивов учения» (Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И .Я. Каплунович). Интегральный показатель сформированности мотивационно-ценностного компонента вычисляется суммированием оценок частных показателей. Результаты диагностики могут быть использованы для построения индивидуальной траектории формирования профессионально-цифровой культуры педагога. Однако авторы не делают акцент на сформированность мотивационно-ценностного компонента профессионально-цифровой культуры в контексте технологий ИИ.

К.В. Розов предложил диагностический комплекс для оценки уровня готовности студентов бакалавров, к применению технологий ИИ. Автором были определены три группы критериев: «владение технологиями ИИ», «готовность к обучению использованию технологий ИИ», «готовность к использованию технологий ИИ как педагогических средств» [8, 9]. Под первым критерием «владение технологиями ИИ» понимается умение работать с технологиями ИИ для решения поставленных задач.

Второй критерий «готовность к обучению использованию технологий ИИ» предполагает наличие внутренней мотивации к учебной и будущей профессиональной педагогической деятельности, стремление к самообразованию в области технологий ИИ до и после профессиональной подготовки, а также способность к созданию учебных заданий и учебных ситуаций по использованию технологий ИИ и возможность представить информацию в устной и письменной формах, аргументировать свою позицию.

Третий критерий «готовность к использованию технологий ИИ как педагогических средств» трактуется автором как сформированность системы знаний об основах функционирования и возможностях применения технологий ИИ, понимание причинно-следственных связей, умение выявлять закономерности и степень самостоятельности при выполнении заданий с использованием технологий ИИ.

В предложенном К. В. Розовым диагностическом комплексе в соответствии с критериями были выделены уровни профессиональной готовности:

– для технологического и организационного критериев: репродуктивный, продуктивный и творческий;

– для мотивационно-рефлексивного, когнитивного, коммуникативного и деятельностного критериев: низкий, средний и высокий [8, с.16].

Описанные критерии и уровни позволили диагностировать уровни готовности будущих учителей информатики к применению технологий ИИ дифференцированно по группам критериев (для выявления индивидуальных проблемных зон), а также оценить их общий уровень готовности к использованию инструментов ИИ в профессиональной педагогической деятельности.

С. М. Курьян, М. А. Петрушкевич для исследования готовности студентов педагогических специальностей составили анкету, которая включала в себя три блока. Данные блоки соответствовали компонентам рассматриваемого качества: «знаниевый (знания о технологиях ИИ, понимание основных принципов работы таких технологий, как машинное обучение, нейронные сети, языковые модели и мн. др.), мотивационный (потребность в улучшении своей профессиональной деятельности с помощью технологий ИИ, стремление освоить новые разработки для успешного решения педагогических задач, повышения качества образования, персонализации обучения), этический (умение безопасно использовать технологии ИИ во взаимодействии с обучающимися, осознание последствий неэтичного применения цифровых технологий, стремление развивать цифровую грамотность у субъектов образования) и операциональный (способность к оптимизации образовательного процесса с помощью ИИ, умение анализировать данные, полученные с помощью технологий ИИ, применение интеллектуальных систем для образовательных решений)» [10, с. 473].

Также данными авторами были разработаны тесты и кейсы, с помощью которых определялась выраженность операционального компонента готовности. Были описаны и определены уровни выраженности готовности будущих педагогов к работе с технологиями ИИ.

Однако специализированных авторских методик по диагностике готовности к применению технологий ИИ в профессиональной деятельности у преподавателей высшей школы пока недостаточно. Большинство исследований посвящено общим вопросам цифровой грамотности и компетентности. Таким образом, на сегодняшний день мы можем говорить лишь о перспективах развития такого рода инструментов и отдельных инициатив исследователей, направленных на изучение и формирование соответствующих профессиональных компетенций.

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать анкету, направленную на выявление готовности преподавателей высшей школы к применению технологий ИИ в профессиональной педагогической деятельности.

По результатам анализа научных работ [11, 12] нами была составлена диагностическая анкета предназначенная для выявления уровня осведомленности и опыта преподавателей вузов в области использования ИИ.

Анкета включала два основных блока вопросов (общий и содержательный). Общий блок предназначен для сбора базовой демографической и квалификационной информации о преподавателях. Вопросы, входящие в данный блок, позволяют составить общее представление о группе респондентов и выявить основные характеристики профессиональной аудитории.

Содержательный блок включает вопросы, направленные непосредственно на оценку:

– профессионального опыта педагогов по работе с искусственным интеллектом;

– практики применения ИИ для подготовки новых и модернизации имеющихся образовательных ресурсов;

– мнения педагогов относительно эффективности современных инструментов ИИ;

– понимания возможных преимуществ и угроз, возникающих при внедрении ИИ в образовательный процесс.

Таким образом, анкета позволяет выявить следующие компоненты готовности преподавателей к внедрению ИИ в образовательный процесс:

– Личностный компонент: отражает внутреннее восприятие и позицию педагогов относительно изменений в методиках преподавания с использованием ИИ.

– Мотивационный компонент: показывает уровень мотивации и стремление освоить технологии ИИ для повышения своей квалификации и эффективности учебной деятельности.

– Практический компонент: определяет способность и умение применять инструменты ИИ непосредственно в учебном процессе.

– Аналитико-рефлексивный компонент: характеризует навыки анализа и оценки потенциала, рисков и перспектив внедрения технологий ИИ в преподавательской практике.

Далее была проведена апробация анкеты. С целью выявления у педагогов опыта работы с технологиями ИИ и их возможной готовности к применению в профессиональной педагогической деятельности было проведено анкетирование профессорско-преподавательского состава (далее ППС). В анкетировании приняли участие 188 педагогов из различных вузов: Автономная некоммерческая организация высшего образования «Открытый университет экономики, управления и права», Бийский филиал им. В. М. Шукшина федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» Бийский технологический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова», федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет», федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет», федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»).

Респонденты имели различный педагогический стаж. Опыт работы в вузе более 20 лет почти половина опрошенных (48,9%). От 11 до 20 лет проработали в высшей школе 31,9 % педагогов, 6–10 лет – 6,4 % и менее 5 лет – 12,8 %.

Проведенный опрос показал, что преподаватели вузов готовы внедрять технологии ИИ в свою профессиональную деятельность:

– педагоги интенсивно внедряют системы ИИ преимущественно в образовательный процесс и научную деятельность, тогда как использование в воспитательной работе и международном сотрудничестве менее распространено. Среди ключевых факторов низкой частоты применения ИИ выделяются ограниченные знания преподавателей относительно потенциала технологии, опасения ухудшения качества образования учащихся, а также дефицит свободного времени для освоения соответствующих навыков и компетенций;

– преподаватели регулярно совершенствуют компетенции в области интеграции технологий ИИ в образовательный процесс, поскольку такие инновационные подходы способствуют учету индивидуальных особенностей и потребностей студентов, обеспечивают

динамическую адаптацию содержания учебных материалов и темпа подачи информации согласно уровню успеваемости и когнитивным стилям каждого обучающегося, позволяют разрабатывать персонифицированные образовательные траектории, трансформировать учебно-методическое обеспечение в зависимости от предпочтений участников образовательного процесса и снижать нагрузку педагогов путем автоматизации стандартных профессиональных действий.

– вузовские работники в рамках своей профессиональной деятельности внедряют разнообразные инструментальные средства ИИ – чат-боты, генеративные нейронные сети, автоматические создатели презентационных материалов, системы обработки визуальных образов, аудио- и видеоданных, однако сравнительно редко прибегают к использованию специализированных платформ-конструкторов образовательных курсов.

Аналитика показывает, что несмотря на высокий интерес к потенциалу ИИ, большая часть преподавателей испытывает значительные барьеры в применении инновационных подходов, которые связаны с дефицитом времени, недостаточными знаниями, низким уровнем верификации и опасениями снижения качества образования. Тем не менее, многие готовы учиться и экспериментировать, особенно в области визуализации и адаптации учебных материалов.

Таким образом, исследование демонстрирует наличие интереса и позитивного отношения к инновациям, хотя реальные практики пока остаются ограниченными, а перспективы внедрения требуют значительных усилий по повышению компетентности преподавателей и преодолению барьеров перед технологиями ИИ.

Применение инструментов ИИ и цифровых материалов, созданных ППС увеличивает образовательные возможности студентов, одновременно позволяя автоматизировать ряд профессиональных педагогических задач. Внедрение ИИ в образование требует тщательного анализа его преимуществ и возможных рисков, что станет базой для оптимизации образовательного процесса в вузах, развития интеллектуального потенциала и цифровой грамотности всех участников образовательной среды. Важнейшей задачей становится создание учебных программ для повышения квалификации преподавательского состава вузов по интеграции технологий ИИ в профессиональную деятельность, учитывая особенности подготовки будущих специалистов, современные тенденции цифровизации образования и развитие информационно-коммуникационных технологий.

Библиографический список

1. Донина, И. А. Искусственный интеллект в современном образовании: помощник или конкурент педагога / И. А. Донина // Наука и технологии XXI века: тренды и перспективы : сб. ст. по итогам IV Профессор. форума : в 2 т. – Москва : Рос. профессор. собр., 2021. – Т. 1. – С. 130–135.

2. Кузиев, Б. Н. Образование и искусственный интеллект / Б. Н. Кузиев, Э. Р. Муртазин // Экономика и социум. – 2023. – № 5–2 (108). – С. 786–789.

3. Степанова, Э. В. Искусственный интеллект в высшем образовании / Э. В. Степанова // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития : материалы междунар. науч.-практ. конф. Красноярск : Краснояр. гос. аграр. ун-т, 2021. – Ч. I. – С. 153–155.

4. Лёвин, Б. А. Искусственный интеллект в инженерном образовании / Б. А. Лёвин, А. А. Пискунов, В. Ю. Поляков, А. В. Савин // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 7. – С. 79–95.

5. Басалаева, О. Г. Социальная реальность и искусственный интеллект. Опыт социологического опроса студентов КемГМУ / О. Г. Басалаева, О. В. Головко, Е. В. Просвиркина, Ю. М. Басалаев // Вестник общественных и гуманитарных наук. – 2021. – Т. 2. – № 3. – С. 37–42.

6. Сысоев, П. В. Методика обучения учащихся и студентов написанию эссе в триаде «Обучающийся – преподаватель – искусственный интеллект» / П. В. Сысоев,

Е. М. Филатов // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – Т. 27. – № 2. – С. 38–54.

7. Пинчук, А. Н. О взаимодействии человека и искусственного интеллекта: новая социальная реальность в представлении московских студентов / А. Н. Пинчук, Д. А. Тихомиров // Знание. Понимание. Умение. – 2019. – № 3. – С. 85–97.

8. Розов, К. В. Методика подготовки будущих учителей информатики к применению технологий искусственного интеллекта : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Розов Константин Владимирович. – Красноярск, 2024. – 25 с.

9. Розов, К. В. Формирование профессиональной готовности будущих учителей информатики к применению технологий искусственного интеллекта / К. В. Розов // Информатика и образование. – 2022. – № 2. – С. 50–63.

10. Курьян, С. М. Развитие готовности будущих педагогов к работе с технологиями искусственного интеллекта / С. М. Курьян, М. А. Петрушкевич // Бизнес. Образование. Право. – 2024. – № 4 (69). – С. 471–475.

11. Манузина, Е. Б. Готовность преподавателей высшей школы к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Е. Б. Манузина, А. Ю. Чуфенева, С. И. Артемьева // Прикладная психология и педагогика. – 2021. – Т. 6, № 4. – С. 163–172.

12. Манузина, Е. Б. Уровень цифровой компетентности студентов как условие дальнейшего использования педагогами цифровых технологий в учебном процессе / Е. Б. Манузина, М. В. Хорошилова, С. И. Артемьева // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2022. – Т. 11, № 1. – С. 33–43.

Пятач А.Н., аспирант 3 курса, ассистент кафедры спортивных дисциплин
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

ЦИФРОВОЙ НАВИГАТОР ЗОЖ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Аннотация. *В статье представлен проект «Цифровой навигатор ЗОЖ» как средство формирования готовности будущих учителей физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников в цифровой образовательной среде. Описана модель подготовки студентов института физической культуры и спорта АлтГПУ к ведению профильной страницы в социальной сети на основе валеологического подхода. Раскрыта структура программы, включающей теоретико-методологический, практико-ориентированный и проектно-деятельностный модули, а также критерии оценки цифровых и валеолого-педагогических компетенций студентов. Определены ожидаемые результаты реализации проекта и обозначены перспективы дальнейших исследований.*
Ключевые слова: здоровый образ жизни школьников; будущий учитель физической культуры; цифровая образовательная среда; социальные сети; внеурочная деятельность; цифровые компетенции; валеологический подход.

A.N. Pyatach

DIGITAL HEALTH NAVIGATOR AS A TOOL FOR DEVELOPING READINESS OF PROSPECTIVE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS TO ORGANIZE EXTRACURRICULAR HEALTHY LIFESTYLE ACTIVITIES FOR SCHOOLCHILDREN VIA SOCIAL MEDIA

Abstract. *The article presents the project «Digital Health Navigator» as a tool for developing readiness of prospective physical education teachers to organize extracurricular healthy lifestyle activities for schoolchildren in a digital educational environment. A model for training students of the Institute of Physical Culture and Sports to manage an educational social media page based on a valeological approach is described. The paper outlines the structure of the training program, which includes theoretical, practical and project modules, as well as the criteria for assessing digital and health-oriented pedagogical competences. The expected outcomes of the project implementation and prospects for further research are indicated.*
Keywords: healthy lifestyle of schoolchildren; prospective physical education teacher; digital educational environment; social media; extracurricular activities; digital competences; valeological approach.

Цифровая трансформация образования сопровождается существенным ростом времени, которое школьники и студенты проводят в интернете и при работе с электронными устройствами, что оказывает противоречивое влияние на их здоровье и образ жизни [10, с. 71–72]. Е. И. Шубочкина и соавторы отмечают, что интенсивное использование электронных средств обучения более 4 часов в день связано у подростков с учащением жалоб на головные боли, нарушения сна, ухудшение зрения и снижением самооценки физической формы, а также с тенденцией к снижению участия в занятиях физической культурой и спортом. Одновременно подчёркивается необходимость разработки профилактических и образовательных программ, направленных на минимизацию рисков цифровой среды и сохранение здоровья обучающихся.

Исследования влияния современных цифровых технологий на образ жизни молодёжи показывают, что фитнес-приложения, носимые устройства и мобильные сервисы могут выступать фактором мотивации к повышению уровня физической активности и контролю параметров здоровья [4, с. 165–166]. Показано, что большинство опрошенных студентов активно используют цифровые устройства для мониторинга шагов, частоты сердечных сокращений и других показателей, рассматривая такие технологии как удобный инструмент самоконтроля и поддержания интереса к занятиям физической культурой. Авторы подчёркивают, что технологический прогресс способствует формированию привычек, ориентированных на заботу о здоровье, и может целенаправленно использоваться в образовательных целях.

К. С. Ващкевич отмечает, что социальные медиа, будучи важной частью повседневной коммуникации студентов, обладают значительным потенциалом для формирования у них установок на здоровый образ жизни. По её данным, сочетание информационных, мотивационных и деятельностных компонентов в контенте социальных сетей способствует более осознанному отношению обучающихся к вопросам здоровья и физической активности, особенно при использовании интерактивных форм (опросы, онлайн-челленджи, обсуждения) [1, с. 31–33].

Как подчёркивает О. В. Щелина, социальные сети постепенно перестают быть исключительно досуговым пространством и превращаются в важный канал образовательной коммуникации [11, с. 41–42]. Автор указывает, что эффективность их использования в образовательном процессе зависит от продуманности педагогического сценария, характера взаимодействия и степени активности обучающихся, а не только от технических возможностей платформ. Делается вывод о необходимости осмысленного включения сетевых ресурсов в практику преподавателя и формирования у него соответствующих компетенций.

В. Н. Мезинов рассматривает развитие цифровой компетентности будущего педагога в процессе обучения в вузе как целенаправленный процесс, включающий овладение цифровыми инструментами, методами работы в электронной образовательной среде и формирование готовности к использованию цифровых ресурсов в профессиональной деятельности. В совместной работе В. Н. Мезинова и соавторов, посвящённой формированию готовности будущих учителей физической культуры к профессионально-личностному саморазвитию, подчёркивается интегративный характер готовности, включающей мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты, формирующиеся в условиях специально организованного образовательного процесса [6, с. 70–71].

В автореферате Р. З. Хусаиновой цифровая компетенция студентов вузов творческой направленности описывается как интегративная структура, включающая мотивационный, когнитивный и операциональный компоненты [9, с. 12–13]. Обосновывается необходимость разработки критериев и показателей, позволяющих отслеживать динамику её формирования, а также подчёркивается продуктивность проектной деятельности как формы, обеспечивающей практическую реализацию цифровых умений в решении профессиональных задач.

Исследования цифровой компетентности и цифровой грамотности студентов педагогических направлений акцентируют внимание на том, что существенные затруднения вызывает именно деятельность, связанная с созданием и педагогическим использованием цифрового контента, а также с выстраиванием образовательной коммуникации в цифровой среде [2, с. 186–188]. Т. Гребенюк и соавторы подчёркивают, что цифровая грамотность студентов должна оцениваться не только по уровню владения ИКТ-инструментами, но и по способности критически относиться к информации и организовывать продуктивное взаимодействие в цифровом пространстве [2, с. 192–194].

Таким образом, с одной стороны, существует объективный запрос на использование социальных сетей и других цифровых инструментов как естественной для современных обучающихся среды жизнедеятельности для решения задач формирования здорового образа жизни [1, с. 30–32]. С другой стороны, выявляется недостаточная сформированность цифровых и валеолого-педагогических компетенций будущих учителей физической культуры и ограниченная готовность к целенаправленному использованию социальных сетей в воспитательной работе. Это противоречие обуславливает актуальность разработки программ, направленных на формирование готовности будущих учителей физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников в социальных сетях в логике валеологического подхода.

К. С. Ващкевич подчёркивает, что социальные медиа при целенаправленном использовании могут стать значимым ресурсом формирования здорового образа жизни, если контент сочетает информационные, мотивационные и деятельностные компоненты и опирается на интерактивные форматы работы со студенческой аудиторией [1, с. 30–32]. О. В. Щелина рассматривает социальные сети как часть образовательного пространства и связывает эффективность их использования с продуманностью педагогического сценария и особенностями взаимодействия с обучающимися, что требует от педагога специальных компетенций в области конструирования и ведения образовательного контента [11, с. 41–43].

Работы, посвящённые цифровой компетентности будущих педагогов, фиксируют противоречие между высокой цифровой активностью студентов и недостаточной сформированностью профессионально значимых цифровых компетенций [2, с. 92–94; 8, с. 64–66]. В исследованиях готовности будущих учителей физической культуры она рассматривается как интегративное качество, включающее мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты, что позволяет трактовать готовность к воспитанию ЗОЖ школьников в социальных сетях как интеграцию цифрового, валеолого-педагогического и мотивационно-ценностного компонентов [6, с. 70–71].

Таким образом, теоретические основания проекта «Цифровой навигатор ЗОЖ» опираются на представления о рисках и возможностях цифровой среды для здоровья обучающихся, потенциале социальных медиа в продвижении ЗОЖ концепции цифровой компетентности будущего педагога и структурном понимании профессиональной готовности учителя физической культуры.

С учётом выявленного противоречия между потенциалом социальных сетей в воспитании здорового образа жизни и недостаточной готовностью будущих учителей физической культуры к их использованию целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментально-проектная апробация программы «Цифровой навигатор ЗОЖ» по формированию готовности будущих учителей физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников в социальных сетях.

Гипотеза исследования заключается в том, что уровень готовности будущих учителей физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников в социальных сетях, направленной на воспитание здорового образа жизни, повысится при условии включения в образовательный процесс программы «Цифровой навигатор ЗОЖ», основанной на валеологическом подходе и предполагающей проектную деятельность студентов по созданию и ведению образовательной страницы.

Исследование проводилось на базе института физической культуры и спорта Алтайского государственного педагогического университета и включало студентов 1–4 курсов направлений подготовки «Физическая культура» и «Безопасность жизнедеятельности». Структура исследования соответствовала логике педагогического эксперимента и включала констатирующий, формирующий и контрольный этапы, что согласуется с подходами, применяемыми при формировании профессиональной готовности будущих учителей физической культуры.

На констатирующем этапе проводилось анкетирование для выявления уровня цифровой компетентности и мотивации студентов к использованию социальных сетей в профессиональных целях, а также тестирование знаний о здоровом образе жизни и цифровой гигиене. Анкета цифровой компетентности разрабатывалась с опорой на структуры, предложенные в исследованиях цифровой компетентности и цифровой грамотности будущих педагогов, и включала вопросы об опыте создания и ведения образовательных страниц, использовании интерактивных форм и анализе отклика аудитории.

Формирующий этап был связан с внедрением программы «Цифровой навигатор ЗОЖ» в образовательный процесс, интеграцией её элементов в дисциплины педагогического и информационно-технологического профиля и организацией проектной деятельности студентов по созданию и ведению профильной страницы в социальной сети. На контрольном этапе проводилось повторное анкетирование, анализ продуктов деятельности студентов и экспертная оценка уровня сформированности выделенных компонентов готовности, что позволило оценить эффективность программы.

Опираясь на исследования цифровой компетентности и профессиональной готовности будущих педагогов, готовность к организации внеурочной деятельности школьников в социальных сетях рассматривалась как интегративное образование, включающее цифровой, валеолого-педагогический и мотивационно-ценностный компоненты. Цифровой компонент отражал уровень владения инструментами социальных сетей и умение использовать их для создания и педагогического применения образовательного контента, что согласуется с пониманием цифровой компетентности будущего педагога как интеграции технических и педагогических умений.

Валеолого-педагогический компонент включал систему знаний о здоровом образе жизни школьников и умение трансформировать эти знания в доступный и научно обоснованный контент, а также способность проектировать онлайн-мероприятия, направленные на формирование и поддержку установок на. Мотивационно-ценностный компонент отражал степень осознания студентами значимости использования социальных

сетей как педагогического ресурса и готовность к инновационной деятельности в цифровой среде.

Для каждого компонента были определены критерии и показатели, на основе которых выделялись уровни сформированности готовности (низкий, средний, высокий), что согласуется с критериально-показательным подходом к оценке цифровой компетентности и профессиональной готовности студентов, представленным в научных и диссертационных исследованиях.

Программа «Цифровой навигатор ЗОЖ» включала три взаимосвязанных модуля: теоретико-методологический, практико-ориентированный и проектно-деятельностный. В теоретико-методологическом модуле формировались представления о влиянии факторов цифровой среды на здоровье обучающихся и принципах валеологического подхода к воспитанию здорового образа жизни, обсуждались данные о рисках и возможностях цифровых технологий для поддержания физической активности.

Практико-ориентированный модуль был нацелен на освоение студентами инструментов социальных сетей и связанных сервисов: настройка и оформление профильной страницы, разработка контент-плана, создание текстового, визуального и видео-контента, использование средств аналитики. При этом учитывались подходы к развитию цифровой компетентности, предполагающие решение реальных педагогических задач с использованием цифровых технологий.

Проектно-деятельностный модуль предусматривал работу студентов в малых группах над созданием и ведением образовательной страницы, ориентированной на школьников, с реализацией онлайн-активностей (челленджи, опросы, мини-марафоны) и последующей рефлексией. Как подчёркивает Р. З. Хусаинова, именно проектная деятельность создаёт условия для практической реализации цифровых умений и укрепления мотивации к профессиональной активности в цифровой среде [9, с. 16–17].

С опорой на исследования цифровой компетентности и цифровой грамотности студентов можно ожидать, что реализация программы «Цифровой навигатор ЗОЖ» обеспечит повышение уровня профессионально ориентированных цифровых компетенций у большинства участников. Предполагается, что значительная часть студентов достигнет не ниже среднего уровня цифрового компонента готовности, а часть — высокого уровня, характеризующегося способностью самостоятельно проектировать и реализовывать образовательные страницы в социальных сетях [5, с. 17–18].

Ожидается также развитие валеолого-педагогического компонента готовности, проявляющееся в умении создавать научно обоснованный и мотивирующий контент для школьников и организовывать онлайн-мероприятия, направленные на формирование установок на здоровый образ жизни. С учётом структурного понимания готовности и роли специально организованных педагогических условий можно предположить, что участие в программе будет способствовать укреплению мотивационно-ценностного компонента, выражающегося в принятии социальных сетей как значимого инструмента профессиональной деятельности будущего учителя физической культуры.

Таким образом, проект «Цифровой навигатор ЗОЖ» позволяет комплексно подойти к формированию готовности будущих учителей физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников в цифровой среде, опираясь на использование социальных сетей и валиологического подхода. Предложенная модель интегрирует цифровой, валеолого-педагогический и мотивационно-ценностный компоненты готовности, что согласуется с современными научными представлениями о структуре профессиональной готовности педагога.

Как показывает анализ литературных источников, использование социальных сетей в продвижении здорового образа жизни при профессиональном педагогическом сопровождении может стать эффективным инструментом формирования установок и поведения обучающихся. В этом контексте программа «Цифровой навигатор ЗОЖ»

выступает как педагогическое средство, позволяющее объединить потенциал цифровых технологий и задач воспитания культуры здоровья школьников.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении содержания готовности будущего учителя физической культуры к воспитанию здорового образа жизни школьников средствами социальных сетей, а также в обосновании педагогических условий её формирования в условиях цифровой образовательной среды. Практическая значимость состоит в разработке программы, которая может быть интегрирована в образовательный процесс института физической культуры и спорта АлтГПУ и использована в других педагогических вузах.

Перспективы дальнейших исследований связаны с проведением полномасштабного педагогического эксперимента с количественной оценкой динамики уровней готовности студентов, сравнением эффективности различных социальных платформ и форматов контента, а также изучением влияния участия школьников в онлайн-активностях на показатели их реального поведения в сфере здорового образа жизни.

Библиографический список

1. Ващкевич, К. С. Формирование здорового образа жизни студентов через социальные медиа / К. С. Вашкевич // Формирование культуры безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни студенческой молодежи : материалы III Международной научно-практической заочной конференции, 21–22 марта 2024 г., Минск, Беларусь. – Минск : БГУ, 2024. – С. 30–34.
2. Гребенюк Т. Исследование цифровой компетентности студентов – будущих педагогов в контексте педагогики индивидуальности / Т. Гребенюк, С. Несына, Н. Ермакова, О. Кайгородова // Образование и саморазвитие. – 2023. – № 18 (1). – С. 186–200. – URL: https://doi.org/10.26907/esd.18.1.13 (дата обращения: 20.01.2026).
3. Грищенко, Н. В. Влияние социальных сетей на формирование здорового образа жизни среди студентов / Н. В. Грищенко // Academy. – 2023. – № 2. – С. 68-70.
4. Кострыкина, Е. Е. Технологии и физическая активность: тренды среди студентов / Е. Е. Кострыкина, А. В. Староселец // Научно-методическое обеспечение физического воспитания и спортивной подготовки студентов : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Респ. Беларусь, Минск, 14–15 янв. 2025 г. – Минск : БГУ, 2025. – С. 164–169.
5. Мезинов, В. Н. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в процессе обучения в вузе / В. Н. Мезинов // Вестник Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. – 2023. – № 1 (61). – С. 17–22.
6. Мезинов, В. Н. Формирование готовности будущих учителей физической культуры к профессионально-личностному саморазвитию / В. Н. Мезинов, М. А. Захарова, И. А. Карпачева, И. Б. Ларина // Вестник Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина. – 2021. – № 3. – С. 70–72.
7. Страдзе, А. Э. Вариативность цифровых возможностей и инструментов для развития мотивации к регулярным занятиям спортом и физической культурой / А. Э. Страдзе, К. Р. Смирнов // MCU Journal of Natural Sciences. – 2024. – Т. 53, № 1. – С. 136–143.
8. Токтарова, В. И. Развитие цифровых компетенций в контексте цифровизации системы образования: опыт марийского государственного университета / В. И. Токтарова, О. В. Ребко // Информатика и образование. – 2023. – Т. 38, № 1. – С. 64–71.
9. Хусаинова, Р. З. Формирование цифровой компетенции студентов вузов творческой направленности в цифровой образовательной среде: автореф. дис. … канд. пед. наук / Р. З. Хусаинова. – Москва, 2024. – 23 с.
10. Шубочкина, Е. И. Гигиеническая оценка влияния факторов цифровой среды на подростков в процессе образовательной и досуговой деятельности / Е. И. Шубочкина,

В. Ю. Иванов, В. В. Чепрасов, М. В. Айзятова // Здоровье населения и среда обитания. – 2021. – № 6 (339). – С. 71–77.

11. Щелина, О. В. Использование возможностей социальных сетей в формировании установки на ведение здорового образа жизни / О. В. Щелина // Молодой учёный. – 2015. – № 23.2 (103.2). – С. 41–43.

Раздел 4. МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ИМ. И.К. ШАЛАЕВА «ПОТЕНЦИАЛ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА»

Баранова О.Н., канд. технич. наук, преподаватель высшей категории,
Микляева Ю.Н., преподаватель
Колледж РГУ им. А. Н. Косыгина (Образовательный комплекс креативных индустрий и цифровых технологий среднего общего и профессионального образования)
г. Москва, Россия

РЕАЛИЗАЦИЯ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СПО ПРИ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ДЕМОНСТРАЦИОННОМУ ЭКЗАМЕНУ.

Аннотация. *В статье дана краткая характеристика народной педагогики, с целью выделения средств народной педагогики, приемлемых для подготовки обучающихся колледжа к демонстрационному экзамену. Особое внимание уделено разработке комплексного подхода к применению народных методов для подготовки обучающихся к демонстрационному экзамену по СПО, заключающегося в поэтапном усложнении производственных задач для обучающихся младших, средних и выпускных курсов. Установлены сущностные особенности народной педагогики: целенаправленность в воспитании и обучении студентов в процессе производственной деятельности; профессиональная преемственность внутри коллектива: мастер – практикант, практикант – практикант; определены формы и средства использования народной педагогики: практическая и наблюдательная.*
Ключевые слова: подготовка к демонстрационному экзамену в СПО, народная педагогика, средства народной педагогики, комплексного подхода к применению народных методов, целенаправленность в воспитании и обучении студентов, профессиональная преемственность внутри коллектива, поэтапное усложнение производственных задач для обучающихся в колледже, учебно-производственные кластеры

O.N. Baranova
Yu.N. Miklyaeva

IMPLEMENTATION OF FOLK PEDAGOGY IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN PREPARING STUDENTS FOR THE DEMONSTRATION EXAM

Abstract. *The article provides a brief characterization of folk pedagogy, with the aim of identifying folk pedagogy tools suitable for preparing college students for the demonstration exam. Special attention is given to the development of a comprehensive approach to applying folk methods for preparing students for the secondary vocational education demonstration exam, consisting of a step-by-step increase in the complexity of practical tasks for junior, middle-year, and graduating students. The essential features of folk pedagogy are established: purposefulness in the upbringing and instruction of students in the course of practical/production activities; professional continuity within the group: master–trainee, trainee–trainee; the forms and means of using folk pedagogy are defined as: practical and observational.*
Keywords: preparation for the demonstration exam in vocational secondary education, folk pedagogy, tools of folk pedagogy, comprehensive approach to applying folk methods, purposefulness in the upbringing and instruction of students, professional continuity within the

group, step-by-step increase in the complexity of practical tasks for college students, educational and industrial clusters.

Проблема формирования гармонически развитой личности приобретает сегодня особую актуальность в связи с тем, что кризисные периоды уходящего века и нового века практически забыли одну из наиболее результативных, проверенных поколениями педагогических систем, а именно – народную педагогику, аккумулирующую многовековую мудрость и опыт воспитания подрастающего поколения, которые рассматривает народная педагогика. В полной мере можно отнести народную педагогику к универсальным компетенциям деятельности педагога дополнительного образования, т.к. она несет в себе базовые знания, умения и навыки, которые необходимы для успешной работы в любой сфере педагогической деятельности. Народную педагогику можно включать в фундамент компетентностной модели, она способствует обеспечению способности к саморазвитию, самосовершенствованию и решению профессиональных задач в меняющихся условиях.

Народная педагогика представляет собой систему передовых методов и средств воспитания, сформированных народной мудростью на протяжении веков. Ее особенность заключается в использовании традиционных форм, обрядов, сказаний, песен, пословиц и других культурных ценностей, способствующих гармоничному развитию личности. Актуальность исследования заключается в необходимости интеграции элементов народной педагогики в образовательный процесс для повышения эффективности подготовки к демонстрационному экзамену по СПО.

Целью исследования в данной работе стало выявление сущностных особенностей народной педагогики, определения формы и средств её использования, а также разработка комплексного подхода к применению народных методов для подготовки обучающихся к демонстрационному экзамену по СПО.

Признавая безусловную значимость новаторских педагогических школ и направлений, не отрицая практической пользы адаптирования к условиям России методик воспитания, заимствованных из стран Западной Европы, Америки, следует отметить, что только народная педагогика обладает универсальной значимостью, является непреходящей ценностью, поскольку именно она изначально ориентирована на соответствующий тип ментальности, что приводит к органичному, последовательному и многоуровневому воздействию на личность ребенка.

Не случайно все великие цивилизации эпохи архаики создавали педагогические системы, синтезирующие существовавшие веками народные традиции («Законы Платона» - Греция, «Законы Ману» – Индия, Трактаты Сяо – Китай, одна из известных педагогических систем Америки – метод Марии Монтессори**,** в Германии зародилась Вальдорфская педагогика. В России же – Народная педагогика. Это обобщённый педагогический опыт народа, выработанный веками в процессе коллективной жизни, труда, воспитания детей и социального взаимодействия. Это не система догм или формализованных принципов, а живой организм народной мудрости, отражающий духовный и нравственный облик нации [1, 2].

С уходом XX века человечество завершило технократическое развитие и переходит к этапу гуманитарной культуры, потому что на грани веков необходимы изменения в самих людях.

Стратегия XXI века – это переход от логики силы и страха к логике разума и любви. Не случайно первое десятилетие XXI века ООН объявлено Десятилетием культуры мира и ненасилия. Ключевые элементы культуры мира: мир, демократия, права человека, толерантность.

Задачи исследования заключались в выявлении сущностных особенностей народной педагогики и определении формы и средств народной педагогики, приемлемых для подготовки к демонстрационному экзамену в системе профессионального образования (СПО).

Народная педагогика представляет обобщённый педагогический опыт народа, выработанный веками в процессе коллективной жизни, труда, воспитания детей и социального взаимодействия. Это не система догм или формализованных принципов, а живой организм народной мудрости, отражающий духовный и нравственный облик нации. Она возникла естественным образом, как форма социальной самоорганизации, обеспечивающая сохранение культурных традиций, норм морали и практических навыков, необходимых для выживания и развития человеческого сообщества. Сущность народной педагогики заключается в гармоничном соединении опыта, наблюдений, духовных ценностей и житейской философии. В ней отражено народное представление о добре и зле, справедливости, достоинстве, долге, труде, семье и родине. Народная педагогика воспринимает воспитание не как отдельную педагогическую функцию, а как неотъемлемую часть повседневной жизни, органически включённую в труд, быт, традиции и верования. Воспитание в народной культуре – это прежде всего жизнь среди старших, пример которых служит ребёнку ориентиром поведения, нравственным и эмоциональным ориентиром.

По своей форме народная педагогика является практической и наблюдательной. В отличие от академической педагогики, она не строится на теоретических концепциях или моделях обучения. Её содержание формировалось на основе многовекового наблюдения за развитием ребёнка, его поведением в разных жизненных ситуациях, особенностями семейных и общинных отношений. Этот опыт постоянно проверялся жизнью и передавался из поколения в поколение не в виде абстрактных правил, а через конкретные действия, наставления и примеры. Народная педагогика «не столько система, сколько сумма знаний, умений», – утверждал Г. С. Виноградов.

Для полного раскрытия термина народная педагогика в работе приведено определение академика А. Э. Измайлова. Под народной педагогикой он понимает «...совокупность накопленных и проверенных практикой эмпирических знаний, сведений, умений и навыков, передаваемых из поколения в поколение преимущественно в устной форме, как продукт исторического и социального опыта народных масс. Памятники народной педагогики хранятся народом в создаваемых им сказках, легендах, эпосах, поговорках и пословицах, преломляются через призму национальных обычаев и традиций разных народов и, в конечном счете, имеют цель целенаправленно воспитывать и обучать молодое поколение на лучших идеалах народных масс...» [3].

Очень важно помнить, что народная педагогика не является наукой, т.к. она представляет совокупность эмпирических знаний, проверенных практикой воспитания многими поколениями, органично соединенными с жизнью и трудом подрастающего поколения.

Так как в процессе исследования нужно было выявить сущностные особенности народной педагогики и определить формы и средства народной педагогики, приемлемые для подготовки к демонстрационному экзамену в системе профессионального образования (СПО), то для начала в работе были установлены этапы процесса подготовки к демонстрационному экзамену:

обучающий процесс,

производственная практика,

консультации по подготовке.

В дальнейшем были выделены средства народной педагогики приемлемые для этапов подготовки к демонстрационному экзамену:

Целенаправленность в воспитании и обучении студентов. Она выражается в существовании у каждого народа, нации, этноса идеала человека, главными чертами которого являются любовь к Родине, нравственное совершенство, высокая духовность, любовь к людям и к природе.

Воспитание и обучение должно осуществляться в деятельности. Этот принцип, пожалуй, самый старый, но и самый актуальный сегодня. Он зародился на заре человечества,

когда опыт передавался младшим включением их в жизненно необходимую для рода деятельность: подготовку к рыбной ловле, охоте, приготовление пищи, изготовление одежды.

Народная педагогика тесно связана с трудом, который рассматривался не только как источник материального благополучия, но и как моральная категория. Труд формировал характер, воспитывал ответственность и уважение к результатам человеческих усилий.

Не менее важен аспект преемственности. Народная педагогика всегда строилась на уважении к старшим, признании их мудрости и опыта. Старшие поколения не только обучали младших навыкам и ремёслам, но и передавали моральные и мировоззренческие ориентиры.

Сегодня обострились воспитательные проблемы общества в связи с утратой преемственности между поколениями в передаче традиционных трудовых навыков. Но в настоящее время в образовательном процессе появились важные новые участники образовательного и воспитательного процесса – социальные партнеры (шефы, мастера, наставники). Субъектами социального партнерства в профессиональном образовании могут быть работодатели и их объединения, органы управления, службы занятости населения, общественные организации, индивидуальные потребители профессиональных образовательных услуг и профессиональные образовательные организации.

Понятие «кластер» (в значении экономической структуры) было введено в научный оборот американским экономистом Майклом Портером в 1990 году. По определению Портера: кластер – это группа географически соседствующих взаимосвязанных компаний (поставщики, производители и др.) и связанных с ними организаций, действующих в определенной сфере.

Взаимодействие социальных партнеров, входящих в кластер, всегда строится на принципах саморазвития, реализации, интеграции, социальной адаптации. В кластере может быть создан социально-методический совет кластера. Он может разрабатывать рекомендации, аналитические записки, рекомендовать действия в организации мероприятий, утверждать решения по изменению образовательного процесса. Все эти действия направлены на результат – подготовку высококвалифицированного рабочего или специалиста.

Роль социальных партнёров в подготовке к демонстрационному экзамену многогранна. Помимо того, что они участвуют в разработке образовательных программ, учебных планов, рабочих программ, модулей и программ практики, они проводят совместные мероприятия в виде мастер классов, участвуют в организации «открытых» дверей, в проведении совместных экскурсий. Это помогает адаптировать обучение к современным требованиям отрасли и профессиональным стандартам. В результате такого взаимодействия получаются специалисты, полностью отвечающие требованиям современного рынка в разных отраслях.

Следуя принципам комплексного подхода к подготовке демонстрационного экзамена, в исследовании предлагаются этапы прохождения производственной практики на швейном предприятии для специальности 54.02.02 Дизайн (по отраслям), направленность образовательной программы: дизайн одежды и аксессуаров. На первом этапе практической подготовки обучающиеся младших курсов при посещении швейного производства знакомятся со структурой производства «изнутри»: оснащением (комплекты лекал, органайзеры для сортировки комплектов деталей на изделие, конфекционные карты, пооперационные инструкционные карты на изготовление изделия) и оборудованием раскройных цехов, швейных цехов, участков окончательной отделки изделий, конструкторских отделов/бюро, с разными видами сырья, фурнитуры, взаимодействием коллектива между с собой (должностные обязанности и функциональное взаимодействие персонала (см. рис. 1,2) [4].

На средних курсах студентам следует усложнить производственную задачу: от художественного эскиза-концепции до готового швейного изделия. В этот период практической подготовки практикантам необходимо провзаимодействовать с клиентом, предложить авторскую коллекцию, поработать вместе с конструктором, закройщиком, апробировать работу всех видов швейного оборудования, узнавая азы работы швеи,

конфекционера, технолога. Взаимодействие между студентами и специалистами представлено на схемах (см. рис. 1, 2).

В результате практической подготовки студенты выпускных курсов ко всем приобретённым ранее навыкам, должны будут научиться проводить авторский аудит разработанных авторских коллекционных моделей в реальных условиях.

Данная последовательность практической деятельности обучающихся колледжа позволяет подготовить высококвалифицированных специалистов среднего звена, которые отлично показывают свои навыки при сдаче демонстрационного экзамена.

Представители предприятий, организовывая производственную практику и стажировки такого масштаба, предоставляют студентам возможность получить практические навыки, подобные тем внутрисемейным ремесленным традициям, сохраняющим преемственность поколений. Это способствует более глубокому усвоению материала и развитию профессиональных компетенций.

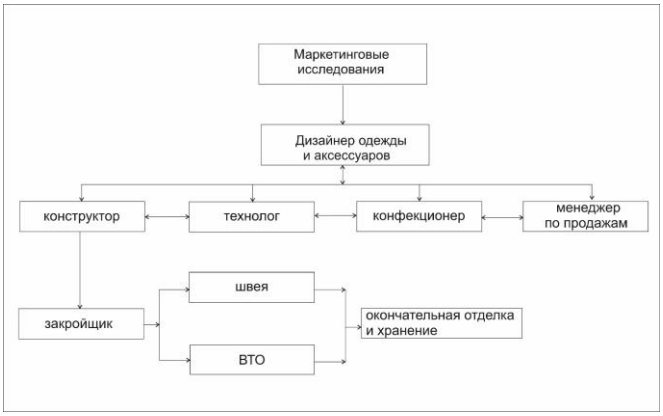


Рис. 1. Функциональное коммуницирование персонала в массовом производстве швейных изделий

И, если помимо производственного взаимодействия с обучающимися, работодатели участвуют в промежуточной и итоговой аттестации студентов, входят в состав государственных аттестационных комиссий и экспертных групп для проведения демонстрационного экзамена, то эти условия обеспечивают объективность оценки и соответствие подготовки специалистов требованиям рынка труда.

Совместные мероприятия с работодателями формируют к ним доверие. Организация мастер-классов, семинаров, тренингов, конкурсов профессионального мастерства, экскурсий на предприятия способствует обмену опытом, повышению уровня подготовки студентов и их мотивации к обучению.

Улучшение материально-технической базы учебных заведений тоже находится в руках социальных партнеров. Они могут участвовать в модернизации учебно-производственной среды, что особенно важно для подготовки студентов к реальным условиям работы. Для этого необходим учебный участок на производстве, способствующий оттачиванию ремесленных навыков обучающихся.

Студентов, получивших практический опыт работы на предприятии, часто приглашают продолжить работу в качестве штатного сотрудника, так как работодатели уже оценили их навыки и потенциал.

Одним из актуальных направлений социального партнерства является создание объединений учреждений профессионального образования различных уровней и производственных предприятий по типу кластеров. В рамках этих объединений происходит решение образовательных и производственных задач. В современном мировом учебном процессе внедрены учебно-производственные кластеры – это такие же объединения образовательных учреждений, предприятий и других организаций, направленные на интеграцию образования, науки и производства, подготовку квалифицированных кадров и

решение задач регионального развития. К тому же они могут дополнительно включать научно-исследовательские институты, лаборатории, технопарки и другие структуры, взаимодействующие в рамках отраслевой специализации.

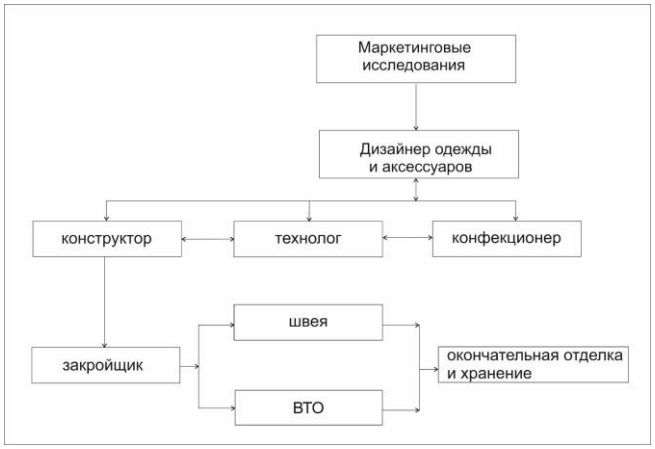


Рис. 2. Функциональное коммуницирование персонала в проектном/единичном производстве индивидуальных швейных изделий

Примеры учебно-производственных кластеров в разных странах свидетельствуют о том, что кластерный подход способствует повышению конкурентоспособности регионов, развитию инноваций, укреплению взаимодействия между образовательными учреждениями, научными организациями и производственными компаниями, а также формированию квалифицированных кадров.

В США примером этого подхода могут служить следующие позиции. Силиконовая долина (Silicon Valley) – кластер в Калифорнии, сосредоточенный на информационных технологиях, микропроцессорах, программном обеспечении и других высокотехнологичных направлениях.

Кластеры в Чикаго, Остине, Роли (Северная Каролина) – специализируются на программном обеспечении, биотехнологиях, аэрокосмической отрасли, защите окружающей среды.

Бостонский образовательный кластер – включает Гарвард, Массачусетский технологический институт, Бостонский университет и другие учреждения, связанные с образованием и STEM-направлениями.

Германские кластеры в регионе Северный Рейн-Вестфалия – активно формировались в период структурных трансформаций экономики. Включают индустриальные и технопарки, производственно-технологические цепочки.

Кластер CyberForum в Карлсруэ – крупнейшая региональная бизнес-сеть в Европе, ориентированная на разработку программного обеспечения, IT-консалтинг, искусственный интеллект и другие направления.

Дуальная система образования в Нижней Саксонии сочетает теоретическое обучение в колледже с практической работой на предприятии. Популярна в сферах мехатроники и электротехники.

Франция:

В Европе выделен Европейский керамический кластер, который специализируется на производстве керамических изделий и компонентов. Включает производственные предприятия, исследовательские лаборатории, технологические центры и образовательные учреждения.

Там же – кластер высоких технологий Elopsys – объединяет компании в сферах оптоэлектроники, фотоники, медицины, компьютерной безопасности и разработки цифровых интерфейсов. В состав входят производственные малые и средние предприятия, научные и образовательные организации.

В России для развития учебно-производственные кластеров был внедрен Федеральный проект «Профессионалитет», направленный на реформирование среднего профессионального образования под нужды экономики. Кластеры в рамках проекта – это объединения колледжей, техникумов и предприятий одной отрасли, которые подписывают партнёрское соглашение и совместно готовят кадры. В 2025 году в рамках проекта открылись 136 новых кластеров в 62 регионах.

Миасская модель – образовательно-производственный кластер, созданный на основе социального партнёрства между образовательными и производственными организациями. Его цель – обеспечение экономики высококвалифицированными кадрами.

Кластерный подход позволяет синхронизировать подготовку кадров с требованиями экономики, повысить конкурентоспособность регионов и обеспечить взаимодействие между образованием, наукой и производством [5,6].

В исследовании было отмечено, что в контексте профориентационных проектов, интерактивных площадок и творческих мастерских выступает «Город мастеров». И это еще один важный фактор в подготовке к демонстрационному экзамену (ДЭ), так как он так же моделирует реальные производственные условия, позволяет отработать профессиональные навыки и снижает психологический барьер перед экзаменом. В «Городе мастеров» наблюдаются средства народной педагогики: деятельность, труд, преемственность в профессии, целенаправленность в воспитании и обучении.

«Город мастеров» создает практическую среду – пространство, где обучающиеся работают с оборудованием и инструментами, максимально приближенными к реальным рабочим местам под руководством мастеров.

Участники не просто изучают теорию, но и осваивают новые технологии, выполняя трудовые действия, что соответствует критериям демонстрационного экзамена. Активное участие в мероприятиях типа «Город мастеров» развивает мастерство взаимодействия, оттачивает навыки психологической подготовки и стрессоустойчивости, помогает привыкнуть к работе на публике и в условиях оценки. А демонстрационный экзамен – это публичное выступление и проверка в присутствии экспертов.

Получение опыта работы в моделируемой среде повышает самооценку и снижает стресс во время реальной итоговой аттестации, развитие профессиональных компетенций

Занятия в студиях «Города мастеров» позволяют отточить мастерство и закрепить навыки в конкретных видах деятельности (от моделирования до работы с оборудованием).

Творческое мышление: Участники, развивая творческое мышление, учатся материализовать свои образы и решать нестандартные задачи, что высоко ценится на профессиональном уровне. Очень важно, что переход от любопытства к активному вовлечению в профессию повышает мотивацию к качественному обучению.

В итоге необходимо отметить, что народная педагогика, как элемент традиционной культуры обладает особым качеством самовоспроизводства, и ее многоуровневое воздействие уникально: усвоенная ребенком/ система ценностей впоследствии передается более младшим по возрасту детям. По аналогии этот традиционный элемент раскрывается во взаимодействии практикант – мастер, практикант – практикант. Система народной педагогики является и универсальной, так как она охватывает все области развития личности – от физической до морально-этической.

Народная педагогика располагает универсальными средствами и приемами воспитания и обучения, которые в полной мере соотносятся с психолого-педагогическими особенностями развития студентов СПО.

Итоговой диагностикой и анализом эффективности использования народных методов в рамках практической подготовки обучающихся на предприятии являются положительные результаты сдачи демонстрационного экзамена.

В результате проведенного исследования были выявлены особенности народной педагогики, приемлемые для подготовки студентов к успешной сдаче демонстрационного экзамена. Установлены сущностные особенности народной педагогики: целенаправленность

в воспитании и обучении студентов в процессе производственной деятельности; профессиональная преемственность внутри коллектива: мастер – практикант, практикант – практикант; определены формы и средства использования народной педагогики: практическая и наблюдательная, а также разработан комплексный подход к применению народных методов в практической подготовке на производстве обучающихся к демонстрационному экзамену в СПО, в виде поэтапного усложнения производственных задач для обучающихся младших, средних и выпускных курсов.

В заключении следует добавить важное, что использование народной педагогики при подготовке к демонстрационному экзамену в СПО позволяет развивать у студентов колледжа такие существенные качества, как ответственность, креативность, межличностные навыки и культурную идентичность. Внедрение традиционных методов и средств в современном образовательном процессе способствует более глубокому усвоению материала и повышает результативность производственной деятельности.

Библиографический список

1. Тарасов, Ю. Б. Воспитание гражданской активности у обучающейся молодежи на традициях народной педагогики / Ю. Б. Тарасов, В. А. Худик // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – №3 (52). – С.173–175.
2. Беспалова, Н. Н. Реализация воспитательного потенциала народной педагогики в дошкольных образовательных учреждениях : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Барнаульский ГПУ. – Барнаул, 2002. – 28 с.
3. Измайлов, А. Э. Народная педагогика: педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана / А. Э. Измайлов. – Москва : Педагогика, 1991. – 252 с.
4. Кузьмина, Н. В. Народная педагогика и традиции воспитания / Н. В. Кузьмина. – Минск : Беларуская наука, 2022.
5. Церенова, Н. А. Использование этнопедагогических возможностей полиэтнической образовательной среды как условие формирования общих компетенций обучающихся СПО учреждений / Н. А. Церенова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 25. – С. 157–159.
6. Кривых, С. В., Ясюченя Е.Л. Становление этнического самосознания студентов педагогического колледжа: монография / С. В. Кривых, Е. Л. Ясюченя. – Санкт-Петербург, 2008.

Петрягина С.В., старший педагог
Брилькова Е.А., педагог дополнительного образования
КГБУ ДО «Алтайский краевой дворец творчества детей и молодежи»
г. Барнаул, Россия

ОТ ЭСКИЗА ДО ПОДИУМА: ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ШКОЛЕ МОДЫ

Аннотация. *В статье на примере школы моды «Светлана» Алтайского краевого дворца творчества детей и молодёжи рассматривается, как проектная деятельность помогает юным дизайнерам развивать универсальные компетенции. Автор описывает модель «от эскиза до подиума», показывает, какие именно навыки (креативность, коммуникация, самоорганизация, критическое мышление, презентационные способности) формируются на каждом этапе, и делится конкретными результатами многолетней работы. Статья адресована педагогам дополнительного образования, руководителям творческих студий и всем, кто хочет сделать обучение не только полезным, но и увлекательным.*

Ключевые слова: универсальные компетенции, проектная деятельность, дополнительное образование, дизайн, школа моды, креативные индустрии, мягкие навыки.

S.V. Petryagina,
E.A. Brilkova

FROM SKETCH TO CATWALK: DEVELOPING FUTURE DESIGNERS' UNIVERSAL COMPETENCIES THROUGH PROJECT-BASED LEARNING IN A FASHION SCHOOL

Abstract. *Using the example of the Svetlana Fashion School at the Altai Regional Palace of Children and Youth Creativity, this article examines how project-based learning helps young designers develop universal competencies. The author describes a "from sketch to catwalk" model, identifying which specific skills – creativity, communication, self-organization, critical thinking, and presentation abilities – are cultivated at each stage. Concrete results from years of practical work are also shared. The article is addressed to additional education teachers, heads of creative studios, and anyone seeking to make learning not only useful but also engaging.*
Keywords: universal competencies, project-based learning, additional education, design, fashion school, creative industries, soft skills.

Когда мы говорим о современном дизайнере, то редко представляем его просто как человека, который умеет шить или рисовать. Сегодняшний рынок труда в сфере моды и креативных индустрий предъявляет совсем иные требования. От специалиста ждут умения работать в команде, жёстко соблюдать сроки, убедительно презентовать свои идеи, спокойно принимать критику и быстро перестраиваться, если что-то идёт не по плану. Иными словами, ему нужны не только профессиональные, но и универсальные компетенции – те самые soft skills, о которых сегодня так много говорят.

Система дополнительного образования обладает здесь уникальным преимуществом. В отличие от школы, где результат часто измеряется баллами и контрольными, здесь мы имеем значительно большую свободу: нет жёстких стандартов, обучение строится на интересе и добровольности. Именно в такой среде универсальные компетенции могут формироваться не «для галочки», а естественно и глубоко – через реальное, увлекательное дело.

В статье мы представляем целостную модель формирования универсальных компетенций через полный цикл создания коллекции одежды – от первых набросков до реального выхода на конкурсный подиум. Многие публикации описывают проектную деятельность фрагментарно, упуская связь между конкретным этапом работы и конкретным навыком. Мы попытаемся эту связь не только показать, но и подтвердить живыми примерами из практики.

Педагоги, работающие в области дизайна и моды, нуждаются в понятном методическом инструментарии. Им важно знать не просто «делайте проекты», а как именно организовать этот процесс, чтобы он гарантированно давал результат – развивал у детей универсальные навыки, которые пригодятся в любой профессии, даже если ребёнок не станет дизайнером.

Исследуемая проблема, таким образом, формулируется таким образом: как именно построить проектную деятельность в школе моды, чтобы она системно, а не стихийно формировала универсальные компетенции?

Прежде чем перейти к ответу, сделаем короткий обзор того, что уже рассмотрено в науке по данной проблеме. Универсальные компетенции в дополнительном образовании исследовали А. Г. Асмолов [1], Т. В. Иванова [3], Н. В. Калинина [4]. Проектной деятельности школьников посвящены классические работы Е. С. Полат [6] и И. А. Зимней [2]. В области дизайн-образования детей наиболее заметны труды М. В. Копцевой [5]. Однако, как показал анализ литературы, вопрос формирования именно универсальных, а не специальных компетенций в школах моды остаётся проработанным недостаточно. Настоящая статья призвана хотя бы отчасти заполнить этот пробел.

Универсальные компетенции (метанавыки, гибкие или мягкие навыки, soft skills) – это надпрофессиональные навыки, которые не привязаны к конкретной специальности: креативность, умение общаться, организовывать себя, критически мыслить, выступать на публике. Проектная деятельность – форма обучения, при которой ребята создают реальный продукт, проходя все стадии от замысла до презентации.

Базой для исследования стала Школа моды «Светлана» – структурное подразделение Алтайского краевого дворца творчества детей и молодёжи. На момент написания статьи здесь занимается около 90 человек, объединённых в 11 групп. Мы работаем по модульной программе «Художественное проектирование костюма», которая включает три блока: конструирование и моделирование (основной курс), ритмику и дефиле (сценическое движение) и изобразительную

деятельность с имиджем (развитие вкуса и визуальной культуры). Основатель и руководитель школы моды – С. В. Петрягина, педагог дополнительного образования, почетный работник общего образования. Всего педагогический коллектив представлен 5 педагогами (помимо руководителя): педагог-хореограф – Вартанян. Н. Н., педагоги по рукоделию, введению в шейное дело, конструированию, моделированию и технологии швейных изделий – Жукова С. В., Комбарова Т. Г., Соловьева А. В., педагог по предмету «Костюм в художественной культуре» и имиджу – Брилькова Е. А.

Главной технологией обучения, по сути, является проектная деятельность. Именно она лучше всего моделирует реальную творческую деятельность дизайнера. Каждый год наши ребята создают не просто учебные работы, а настоящие коллекции одежды, которые затем представляются на региональных, всероссийских и даже международных конкурсах, например на открытом межрегиональном конкурсе молодых дизайнеров «Мода и время».

В рамках данной статьи попытаемся разработать и апробировать такую модель проектной деятельности, при которой каждый этап осознанно «работает» на определённую компетенцию. Чтобы полученные выводы были обоснованными результатами, мы используем несколько методов. Это и включённое педагогическое наблюдение (работал с детьми на всех этапах), анкетирование учащихся и их родителей, анализ продуктов проектной деятельности – самих коллекций, эскизных проектов, исследовательских работ. Сбор данных вёлся с 2023 по 2026 год. За это время проанализировано 29 коллекций, более 130 эскизных проектов, 8 учебных проектно-исследовательских работ. Кроме того, мы отслеживали, как наши выпускники поступают в профильные учебные заведения и как потом строят карьеру.

Весь процесс создания коллекции можно условно поделить на пять этапов. Каждый из них имеет свою логику и, что важно, «отвечает» за определённый набор универсальных компетенций. Для наглядности представляем их в таблице, а затем подробно рассмотрим каждый из них.

Таблица 1.
Этапы проектной деятельности
и формируемые универсальные компетенции

Этап	Деятельность обучающихся	Универсальные навыки, развивающиеся на данном этапе
1. Бриф и исследование	Изучаем мировые подиумы, ищем тренды, собираем мудборды, обсуждаем тему коллекции	Умение работать с информацией, креативность, навык договариваться
2. Эскизирование и отбор моделей	Рисуем фор-эскизы, выбираем лучшие, корректируем	Коммуникация, умение слушать и принимать критику, эмоциональный самоконтроль
3. Конструирование и технология	Подбираем ткань, строим лекала, рассчитываем расход, шьём	Проектное мышление, внимание к деталям, базовые экономические навыки
4. Командная работа	Готовимся к показу, репетируем дефиле, распределяем роли, пишем аннотацию	Способность работать в команде, ответственность за общий результат, соблюдение сроков, лидерство
5. Подиум и рефлексия	Выступаем на конкурсе, анализируем, что получилось, а что нет	Навык публичной презентации, стрессоустойчивость, умение себя оценивать

Этап первый: Бриф и исследование – рождение идеи.

Всё начинается с того, что ребята погружаются в контекст. Они изучают последние коллекции ведущих домов моды, анализируют цветовые и силуэтные тренды, ищут источники вдохновения – это могут быть старые фотографии, архитектура, природа, кино. Каждый собирает свой мудборд, а потом мы все вместе обсуждаем, какая тема могла бы лечь в основу будущей коллекции.

Именно здесь, на первом этапе, будущие дизайнеры впервые сталкиваются с необходимостью не просто говорить «нравится – не нравится», а аргументировать свой выбор. В 2023 году при создании коллекции «Мультимода» одна из групп самостоятельно изучила три разных тренд-

прогноза, выделила общие элементы и предложила три цветовые гаммы на выбор. И победила концепция, которую внесла самая младшая участница. Её идея оказалась свежее и интереснее. Девочка потом очень гордилась, и её учебная мотивация выросла заметно.

Этап второй: Эскизирование и отбор моделей – учимся слышать других.

На этом этапе каждый ребёнок создаёт несколько фор-эскизов на выбранную тему. Затем мы их коллективно рассматриваем, обсуждаем, отбираем лучшие и корректируем под особенности конкретных детей (кому-то идёт один крой, кому-то – другой). Казалось бы, просто. Но именно здесь чаще всего возникают сложности. При обсуждении и критике у ребенка первая реакция – обида.

По нашим наблюдениям, после первого-второго проекта тревожность при публичном обсуждении снижается у 75% учеников. Приведем пример. В проекте «И в пир, и в мир…» (2024) одна 14-летняя участница настаивала на очень сложном, но плохо читаемом со сцены крое. Группа мягко, но твёрдо объяснила ей, почему эту идею лучше оставить для портфолио, а на подиум взять другую, более графичную модель. Пережив первую обиду, девочка вернулась с тремя альтернативными эскизами. Один из них мы взяли в коллекцию, и на конкурсе он получил высокие оценки. Главное же случилось позже: в анкете она написала: «Я научилась понимать разницу между "меня не любят" и "это решение не работает"».

Этап третий: Конструирование и технология – от бумаги к ткани.

На этом этапе, на наш взгляд, происходит самое интересное для детей превращение: эскиз на бумаге воплощается в реальное изделие с конкретными размерами, свойствами материала и эргономикой. Именно здесь ребята впервые сталкиваются с суровой реальностью: то что нарисовано на бумаге может совершенно по –другому смотреться в материале, объеме, на фигуре конкретного ребенка.

Чтобы успешно преодолеть этот этап, мы ввели практику «пред просмотра». На репетициях коллективного дефиле коллекции, дети надевают готовые части костюма приходят все педагоги, и дети с других групп. Все делятся своим мнением от увиденного. Так например, в 2026 году в проекте «Гардарика» одной из девочек пришлось поменять почти готовый костюм, так ка он на сцене он не подчеркивал лучшие стороны ее фигуры. А это значит, что снова нужно было кроить, шить и декорировать новые изделия. До конкурса оставалось уже совсем немного времени. Благодаря тому, что другие девочки с ее коллекции - проекта поддержали ее, оказали помощь в изготовлении костюма, девочка преодолела эту стрессовую ситуацию, увидела пример взаимопомощи и поддержки коллектива, поняла, что все это было для того, чтобы она еще лучше и достойнее выглядела на сцене. Тут пришлось им применить и экономические навыки, рассчитать, разложить все детали на оставшихся небольших кусках ткани, и конечно почувствовать, как детали могут сыграть важную роль в целом.

Этап четвёртый: Командная работа – когда «я» превращается в «мы».

Самый сложный и одновременно самый важный этап. Потому что к моменту, когда костюмы почти готовы, начинается подготовка к показу, и здесь уже не вытянуть на одном энтузиазме. Надо выучить постановку, проверить, все ли детали видны со сцены, согласовать музыку, поправить то, что в движении смотрится не так, как стоя. И главное – вся группа работает на единый результат. Никто не хочет подвести коллектив. Отстающие тянутся за лидерами, старшие помогают младшим.

В нашей школе мы внедрили систему ролевых поручений на каждый проект. Кто-то становится «хранителем времени» – следит, чтобы все дедлайны соблюдались. Кто-то – «главным по аксессуарам». Кто-то пишет аннотацию к коллекции. Кто-то создаёт финальные планшеты. Важно, что роли распределяются добровольно, но с условием: за год каждый должен попробовать себя во всех позициях. Результаты анкетирования 2025 года порадовали: 89% учащихся подтвердили, что научились договариваться, а 76% признались, что перестали бояться брать на себя ответственность. По нашему убеждению, именно на этом этапе рождаются лидерство и настоящая стрессоустойчивость – качества, которые нужны не только дизайнеру, а любому человеку.

Этап пятый: Подиум и рефлексия – выход на сцену и взгляд назад.

Кульминация. Первый выход коллекции, как правило, происходит на внутреннем показе, а иногда и на конкурсе. Это мобилизует, заставляет собраться, отбросить лишнее.

Каждое выступление – это в первую очередь публичная презентация себя и своей работы. Умение держаться на сцене, эффектно показать костюм, улыбнуться жюри, даже если внутри всё дрожит – отдельный навык. А потом, когда конкурс закончен, мы обязательно садимся и анализируем: что удалось, что не очень, что сделать по-другому в следующий раз.

Если отойти от конкретных этапов и посмотреть на процесс в целом, можно заметить несколько устойчивых тенденций. Во-первых, коммуникативные трудности последовательно

снижаются. В первом проекте 68% учащихся нуждаются в прямом вмешательстве, чтобы разрешить споры внутри группы. К третьему проекту этот показатель падает до 22%. Дети учатся договариваться сами.

Во-вторых, навыки переносятся в повседневную жизнь. Многие родители отмечают, что дети начинают лучше планировать своё время, успевают делать уроки, перестают откладывать всё на последний момент.

В-третьих, происходит добровольное усложнение задач. К концу второго года обучения около 40% детей вступают одновременно в несколько проектов: например, шьют костюм, готовят эскизный проект и участвуют в дефиле. Им нравится, они чувствуют себя уверенными и хотят большего.

Чтобы не быть голословными, приведем конкретные итоги. За один учебный год коллектив школы моды создаёт 7–9 полноценных конкурсных коллекций, 2–3 проектно-исследовательские работы в области дизайн-творчества, не считая множества эскизных проектов. Каждый ученик без исключения задействован минимум в одном проекте – это принципиальное условие, которого я придерживаюсь. Наиболее одарённые и трудолюбивые (примерно 10% от общего числа) участвуют в 2–3 и более проектах.

И самый объективный показатель: 40–50% выпускников поступают в профильные вузы (АлтГУ, АлтГПУ, вузы Москвы и Санкт-Петербурга) или в средние профессиональные учебные заведения по направлениям «Дизайн костюма», «Технология швейных изделий», «Искусство костюма и текстиля». Это очень высокий процент для системы дополнительного образования.

Подведём итоги. Мы твёрдо убеждены на собственном опыте, что проектная деятельность, выстроенная по модели «от эскиза до подиума», является не просто интересной формой работы, а надёжным механизмом формирования универсальных компетенций. Креативность, коммуникация, самоорганизация, критическое мышление, навык публичной презентации – всё это развивается не по отдельности, а в комплексе, проживаясь ребёнком через реальные ситуации.

Причём для каждой компетенции есть свой «самый ответственный» этап. Брифинг и исследование – креативность и информационная грамотность. Эскизирование – коммуникация и принятие критики. Конструирование – проектное мышление и экономические навыки. Командная работа – ответственность и лидерство. Показ на подиуме – стрессоустойчивость и рефлексия.

Если ребёнок проходит через 2–3 таких полных цикла за год, изменения становятся устойчивыми. Снижаются коммуникативные трудности, растёт самостоятельность, и, что самое важное, навыки начинают работать в других сферах – от учёбы в обычной школе до отношений с родителями.

Практическая значимость наших находок в том, что предложенную модель могут использовать педагоги не только школ моды, но и любых направлений, где ведущей является проектная деятельность: дизайн, декоративно-прикладное творчество, инженерные студии, медиашколы. Приёмы или системы ролей легко адаптируются. И главное – вся модель держится на простой идее: нужно не просто делать проекты, а осознанно связывать каждый этап с теми навыками, которые мы хотим развить.

Приведенный обзор деятельности коллектива уточняет понятие «универсальные компетенции будущего дизайнера» и показывает их конкретную «встроенность» в проектный цикл. Это не абстракция, а практические умения, которые можно наблюдать и измерять.

На основе нашего опыта можно сформулировать следующие рекомендации:

- включать в учебные программы школ моды как минимум два полноцикловых проекта в год. Реже – не нарабатывается устойчивость. Чаще – можно, но тогда нужно очень чётко дозировать нагрузку;
- на начальном этапе работы целенаправленно учить ребят приёмам конструктивной обратной связи;
- ввести ролевое распределение внутри проектных групп с обязательной сменой ролей в течение года; так каждый попробует себя и в лидерстве, и в «поддержке»;
- обязательно использовать листы рефлексии после каждого публичного показа и просить писать не только о победах – иногда ошибка даёт больше для развития, чем успех;
- задуматься о создании портфолио универсальных компетенций выпускника школы моды как дополнении к сертификату; это ближайшая перспектива, которую мы для себя наметили.

Мы видим необходимость в разработке валидного диагностического инструментария, который позволил бы объективно измерять уровень сформированности универсальных компетенций в процессе проектной деятельности. Кроме того, интересно было бы сравнить эффективность

проектных и непроектных форм обучения в школах моды – возможно, некоторые вещи можно делать и без больших коллекционных проектов, но пока мы считаем, что проект даёт несравнимо больше.

Наша задача в школе моды – не вырастить портных. Их в любом случае подготовят колледжи и вузы. Наша задача – воспитать авторов, людей с собственным вкусом и мышлением, умеющих довести свой замысел до зрителя. А показ своего проекта. Коллекции, учебной исследовательской работы на конкурсе – лучший экзамен.

Библиографический список

1. Асмолов, А. Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития / А. Г. Асмолов // Внешкольник. – 2017. – № 3. – С. 6–13.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 22–28.
3. Иванова, Т. В. Формирование универсальных компетенций школьников в дополнительном образовании : монография / Т. В. Иванова. – Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2019. – 154 с.
4. Калинина, Н. В. Психолого-педагогические основы развития soft skills в системе дополнительного образования детей / Н. В. Калинина // Современное дополнительное образование. – 2020. – № 2 (12). – С. 34–41.
5. Копцева, М. В. Дизайн-образование в школе: история, современность, перспективы / М. В. Копцева // Искусство в школе. – 2018. – № 4. – С. 7–12.
6. Полат, Е. С. Метод проектов в современной школе / Е. С. Полат // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 35–39.

Быкова А.А., ассистент кафедры теории и методики обучения информатике, аспирант кафедры теории и истории педагогики, заместитель руководителя педагогического технопарка «Кванториум им. А.А. Ухтомского»,
Потехин Н.В., заведующий лабораторией проектов в области информационных технологий
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
г. Ярославль, Россия

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РОБОТОТЕХНИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. *В статье рассматривается проблема формирования алгоритмического мышления у младших школьников как метапредметного результата, требуемого ФГОС НОО. Обосновывается ограниченность традиционных методик обучения для формирования алгоритмического мышления для решения задач межпредметной интеграции с использованием образовательной робототехники. Показано, что образовательная робототехника может выступать эффективным средством развития алгоритмического мышления, объединяя различные учебные дисциплины. Выделены существующие модели межпредметной интеграции. Авторами выделены условия результативности и типичные риски внедрения методик использования образовательной робототехники. Делается вывод о целесообразности использования робототехники во внеурочной деятельности для формирования алгоритмического мышления.*

Ключевые слова: алгоритмическое мышление, межпредметная интеграция, образовательная робототехника, начальная школа, внеурочная деятельность, метапредметные результаты, универсальные учебные действия.

A.A. Bykova,
N.V. Potekhin

EDUCATIONAL ROBOTICS AS A TOOL FOR DEVELOPING ALGORITHMIC THINKING TO ADDRESS INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. *This article examines the development of algorithmic thinking in primary school students as a meta-subject outcome required by the Federal State Educational Standard for Primary General Education. It substantiates the limitations of traditional teaching methods for developing algorithmic thinking for solving interdisciplinary integration problems using educational robotics. It demonstrates that educational robotics can be an effective means of developing algorithmic thinking by integrating various academic disciplines. Existing models of interdisciplinary integration are highlighted. The authors identify the conditions for effectiveness and typical risks associated with implementing educational robotics methods. A conclusion is reached regarding the feasibility of using robotics in extracurricular activities to develop algorithmic thinking.*
Keywords: algorithmic thinking, interdisciplinary integration, educational robotics, primary school, extracurricular activities, meta-subject outcomes, universal learning activities.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) [Федеральный государственный, 2009] требует формирования универсальных учебных действий (УУД), в том числе развитие алгоритмического мышления (АМ), как части познавательных УУД. Однако традиционные уроки в начальной школе, как показывает практика, не обеспечивают целенаправленного развития АМ у школьников [3, 9]. Дети решают задачи «по алгоритму» (по заданной учителем инструкции), но не умеют самостоятельно составлять алгоритмы и, что ещё важнее, переносить алгоритмизацию на другие предметные области. Возникает проблема низкого уровня владения АМ, и оно не становится метапредметным инструментом. Отметим, что низкий уровень владения АМ не позволяет сформировать естественно-научную картину мира, соответствующую современным научным представлениям.

Алгоритмическое мышление — это не только основа программирования, но и универсальный способ организации любой деятельности: от написания текста-инструкции до исследования природных явлений. Именно АМ позволяет соединить математику, русский язык, окружающий мир и технологию в единое смысловое поле. В связи с этим возникает вопрос: какое средство обучения способно одновременно развивать АМ и служить «мостом» между разными учебными предметами и обеспечить межпредметную интеграцию?

Анализ современных публикаций позволяет сделать несколько обобщающих выводов о состоянии исследований в области образовательной робототехники и её роли в формировании АМ младших школьников. Прежде всего, все рассмотренные источники сходятся в признании потенциала образовательной робототехники как эффективного средства формирования АМ у младших школьников. Эмпирические исследования подтверждают статистически значимый положительный эффект систематических занятий робототехникой на развитие отдельных алгоритмических способностей [1, 7]. При этом ключевыми условиями успеха называются возрастная адаптация заданий и структурированная педагогическая поддержка [1].

В проанализированных работах выделяются несколько моделей межпредметной интеграции. Модель содержательной интеграции представлена в исследовании, где была разработана и апробирована программа дополнительного образования «Информатика-робототехника» для 3–4 классов, объединяющий предметные линии информатики и робототехники [15]. Данный курс показал большую эффективность по сравнению с раздельным изучением этих дисциплин. STEM-модель межпредметной интеграции описана в работе Колосунина В. М. [13]. Организационная модель, описанная в исследовании [4], показывает, что внеурочная деятельность является оптимальной для реализации межпредметного потенциала робототехники в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

Важно отметить, что в современных исследованиях [3, 6, 9, 13] АМ трактуется как метапредметный результат, а не как узкопредметный навык программирования. Предлагаются конкретные педагогические приёмы формирования АМ, которые могут применяться на любых уроках — от математики до окружающего мира [12]. Однако, эти приемы не носят межпредметного характера. В других исследованиях показано, что АМ может и должно формироваться средствами различных учебных дисциплин, а не только информатики [5]. Этот вывод важен с точки зрения межпредметного характера АМ. Однако, формирование АМ внутри отдельных предметов без межпредметной интеграции с точки зрения авторов нерационально.

Зарубежные исследования вносят важные дополнения в понимание межпредметного потенциала робототехники. В работе с тактильным программируемым роботом Cubetto демонстрируются возможности пропедевтики АМ уже с 3–4 лет: робот интегрирует элементы математики (пространственная ориентация, последовательности), языкового развития (составление устных инструкций) и логики в игровой форме [2]. В другом исследовании описывается, как интеграция ICT-ресурсов и технологий дополненной реальности позволяет связывать робототехнику с различными предметными областями, создавая мотивирующую образовательную среду [11].

Совокупность проанализированных публикаций подтверждает, что образовательная робототехника имеет потенциал выступать не как самоцель, а как средство формирования АМ, на основе межпредметной интеграции. Наиболее перспективным направлением дальнейших исследований представляется разработка методического обеспечения, включающего в себя сценарии занятий и диагностические материалы для оценки уровня сформированности АМ как универсального мета- и межпредметного результата.

Рассматривая образовательную робототехнику как средство формирования АМ, остановимся на главном «действующем» лице. Робот — это реальный исполнитель алгоритмов, который наглядно демонстрирует последствия каждого шага программы (алгоритма). Ошибка становится осязаемой (робот едет не туда или не выполняет нужное действие) и может быть непосредственно исправлена. Это свойство учебного робота особенно ценно для дошкольников и младших школьников, у которых абстрактно-логическое мышление ещё находится в стадии формирования. Как отмечают Кошева Д. П. и Ефремова И. О. [8], робототехника выступает «полигоном», где абстрактные алгоритмические конструкции (циклы, ветвления, последовательности) могут обрести практическую, наглядную реализацию. Кроме того, робототехника естественным образом интегрирует несколько видов деятельности: конструирование, программирование, измерение и расчёт, описание алгоритмов устно и письменно, моделирование процессов. Занятия с использованием образовательной робототехнике могут одновременно работать на множество учебных предметов.

ФГОС НОО позволяет использовать до 1320 часов внеурочной деятельности за четыре года обучения. Это даёт возможность выстроить непрерывный курс формирования АМ (например, 1 час в неделю). Внеурочная деятельность является оптимальной платформой для реализации межпредметного потенциала образовательной робототехники, поскольку она позволяет гибко комбинировать содержание разных дисциплин [4]. Однако, отметим, что такой образовательный курс должен быть основан на органичной межпредметной интеграции, необходимо избегать механистической интеграции.

Анализ практики внедрения образовательной робототехники в начальной школе позволяет выделить несколько типичных рисков, которые необходимо учитывать при планировании занятий. Первый и наиболее значимый риск заключается в том, что деятельность учащихся ограничивается воспроизведением готовых образцов — дети собирают робота по инструкции и копируют программу, не внося никаких изменений. В такой ситуации формирование АМ не происходит. Чтобы избежать этого, в каждое занятие необходимо включать, как минимум, задания на модификацию алгоритмов и

самостоятельное составление алгоритмов, где ребенок не только повторяет готовое решение, а ищет собственные варианты решения (алгоритма).

Второй риск связан с уровнем подготовки учителя. Успешность реализации курса напрямую зависит от того, насколько педагог владеет не только основами робототехники, но и методикой формирования АМ с учётом возрастных особенностей младших школьников, вопросами межпредметной интеграции. Результативность обучения с использованием образовательной робототехники будет зависеть от способности педагога выстраивать тьюторское сопровождение вместо прямой трансляции готовых решений.

Третий риск — отсутствие возрастной адаптации заданий. Если предлагать первоклассникам сложные алгоритмические задания без предварительного этапа освоения основных алгоритмических понятий (в том числе таких понятий как «команда» и «исполнитель»), дети перестают понимать логику заданий и быстро теряют интерес к обучению.

Образовательная робототехника может являться средством формирования АМ в начальной школе, что подтверждается отечественными и зарубежными исследованиями. Сформированное средствами робототехники АМ может стать инструментом межпредметной интеграции. Внеурочная деятельность, рассчитанная на формирование АМ средствами роботехники может позволить переносить логико-алгоритмические способы действия из узкой области информатики в множество учебных предметов, что соответствует требованиям ФГОС НОО к метапредметным результатам. Таким образом, образовательная робототехника может и должна выступать средством формирования алгоритмического мышления для решения задач межпредметной интеграции в начальной школе.

Библиографический список

1. Angeli, C. The effects of learning with Dash and Dot on children's algorithmic thinking / C. Angeli // International Journal of Child-Computer Interaction. – 2024. – Vol. 39. – URL: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=3eOMkcUAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation_for_view=3eOMkcUAAAAJ:kzcrU_BdoSEC (дата обращения: 20.01.2026).
2. Benvenuti, M., Chioccariello, A. Programming an Educational Robot with 5–6 Year-Old Children / M. Benvenuti, A. Chioccariello // Proceedings of the Conference. – 2020. – URL: https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/3421590.3421619 (дата обращения: 20.01.2026).
3. Балыко, А. В. Развитие алгоритмического мышления младших школьников на уроках математики и информатики // Приоритеты педагогики и современного образования: сборник статей Международной научно-практической конференции (Пенза, 05 марта 2018 года) / А. В. Балыко. – Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – С. 165–167.
4. Баюрова, В. Р. Методы организации внеурочной деятельности при изучении LEGO WeDo 2.0 в начальной школе / В. Р. Баюрова // Актуальные проблемы методики обучения информатике в современной школе: Материалы Международной научно-практической интернет-конференции / под ред. Л. Л. Босовой, Д. И. Павлова. – Москва : МПГУ, 2019. – С. 47–54.
5. Берман, Н. Д. Формирование вычислительного мышления на уроках в начальной школе / Н. Д. Берман // Наука и школа. – 2024. – № 6. – С. 116–119.
6. Гаврилова, И.В. Трит-методика решения алгоритмических задач на уроках информатики в основной школе : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Гаврилова Ирина Викторовна / ФГАОУ ВО Сибирский федеральный университет]. – Красноярск, 2019. – 24 с.
7. Колосунин, В. М. Потенциал развития инженерного мышления у младших школьников посредством робототехники / В. М. Колосунин // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2026. – № 01 (114). – URL:

https://scipress.ru/pedagogy/articles/potentsial-razvitiya-inzhenernogo-myshleniya-u-mladshikh-shkolnikov-posredstvom-robototekhniki.html (дата обращения: 12.04.2026).
8. Кошева, Д. П. Образовательная робототехника как средство формирования алгоритмического мышления / Д. П. Кошева, И. О. Ефремова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2017. – № 1 (30). – С. 32–36.
9. Леонов, А. Г. Переход от непосредственного управления исполнителями к составлению программ в пропедевтическом курсе информатики / А. Г. Леонов, Ю. А. Первин // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 3, № 3. – С. 17–30.
10. Леонов, А. Г. Интеграционная методология поэтапного формирования алгоритмического мышления при обучении информатике и программированию : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 5.8.2. / Леонов Александр Георгиевич / ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова». – Москва, 2024. – 46 с.
11. Папанчева Р. Й. Interesting, effective and active – integration of interactive resources to build knowledge and develop students' algorithmic thinking / Р. Й. Папанчева, Л. А. Дерменджиева // Education and Technologies Journal. – 2022. – Т. 13, № 2. – С. 339–343.
12. Пичугин, С. С. Инновационные приёмы формирования метапредметных результатов обучения младших школьников / С. С. Пичугин // Начальное образование. – 2019. – № 2. – С. 14–19.
13. Утюмова, Е.А. Формирование алгоритмических умений у детей дошкольного возраста в процессе обучения математике : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Утюмова Екатерина Александровна / Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2018. – 24 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373). – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/ (дата обращения: 18.02.2026).
15. Честюнина, Н. Д. Методические особенности реализации интегрированного курса «Информатика-робототехника» для начальной школы / Н. Д. Честюнина // Непрерывное образование : XXI век. – 2022. – Вып. 3 (39). – С. 1–17.

Гончарова Л.О., преподаватель отделения декоративно-прикладного искусства
МКУДО «Озерская ДШИ»
с. Озерки, Тальменский район, Алтайский край, Россия

ВОЛШЕБНЫЙ МИР ВОЙЛОКА – СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. *Статья знакомит с таким видом продуктивной деятельности школьников, как «Живопись шерстью», с техникой работы с шерстью. Данный материал может быть полезен в работе педагогам дополнительного образования, родителям. Благодаря таким тенденциям войлоковаляние переживает свое второе рождение.*
Ключевые слова: живопись, шерсть, нетрадиционное рисование, художественно-эстетическое воспитание, «шерстяная акварель».

L.O. Goncharova

THE MAGIC WORLD OF FELT - A MEANS OF DEVELOPING CREATIVE ABILITIES OF SCHOOLCHILDREN

Abstract. The *article introduces such a type of productive activity of schoolchildren as «Painting with wool», with the technique of working with wool. This material can be useful in the work of*

teachers of additional education, parents. Thanks to such trends, felt is experiencing its second birth.

Keywords: painting, wool, non-traditional painting techniques, aesthetic education, «wool painting».

На современном этапе развития системы дополнительного образования, в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта образования, особую актуальность приобретает процесс развития способностей и творческого потенциала детей.

Ведь творчество является огромным стимулом для развития и становления любой личности, а для детей – это еще и возможность заявить обществу о себе и своем внутреннем мире. Уже сам процесс творчества способствует самоопределению, самовыражению и самореализации личности, независимо от ее физических и интеллектуальных способностей.

Детство является благоприятным периодом для развития творческих способностей потому, что в этом возрасте дети чрезвычайно любознательны, у них есть огромное желание познавать окружающий мир. И взрослые, поощряя любознательность, сообщая детям знания, вовлекая их в различные виды деятельности, способствуют расширению детского опыта. А накопление опыта и знаний – это необходимая предпосылка для будущей творческой деятельности.

Изобразительная деятельность с использованием нетрадиционной техники позволяет в полной мере развить творческие способности у детей. Рисование нетрадиционными способами – увлекательная, завораживающая деятельность, которая удивляет и восхищает их. Дети с самого раннего возраста пытаются отразить свои впечатления об окружающем мире в своём изобразительном творчестве.

Рисование нетрадиционными способами, увлекательная, завораживающая деятельность, которая удивляет и восхищает детей. Дети с самого раннего возраста пытаются отразить свои впечатления об окружающем мире в своём изобразительном творчестве. Важную роль в развитии ребёнка играет развивающая среда.

Создавая в группе предметно-пространственную среду, учитывала, чтобы содержание носило развивающий характер, и было направлено на развитие творчества каждого ребёнка в соответствии с его индивидуальными возможностями.

Предлагая детям различные материалы для рисования мне пришла идея, попробовать технику «Живопись шерстью». Необычные и оригинальные материалы техники «Живопись шерстью» привлекают детей тем, что здесь не присутствует слово «Нельзя», «Не получится», можно придумать свое сочетание цветов и оттенков, создать образ может каждый ребенок, вне зависимости от того умеет он рисовать или нет. Стать художником может каждый, главное придерживаться технологии. Дети ощущают незабываемые, положительные эмоции, а по эмоциям можно судить о настроении ребёнка, о том, что его радует, а что огорчает. Работа с шерстью:

– способствует снятию детских страхов;

– развивает уверенность в своих силах;

– развивает пространственное мышление;

– учит детей свободно выражать свои мысли;

– побуждает детей к творческим поискам и решениям;

– учит детей работать с материалом;

– развивает чувство композиции, ритма, колорита, цветовосприятия; чувство фактурности и объёмности;

– развивает мелкую моторику рук; - развивает творческие способности, воображение и полёт фантазии;

– во время работы дети получают эстетическое удовольствие [5].

С уверенностью могу сказать, что данная техника оказывает положительное воздействие на развитие ребенка:

– способствует развитию творческого воображения, эстетического вкуса;

– развитию мелкой моторики;

– у детей повышается внутренняя мотивация, появляется уверенность в своих силах.

Исходя из актуальности данного направления, я наметила цель: формирование творческих способностей, образного мышления, фантазии в процессе овладения элементарными приемами техники «шерстяной акварели», как нового способа художественного творчества. Для реализации данной цели были поставлены следующие задачи: обучающие: развивающие: воспитательные:

– формировать у детей технические умения и навыки в работе с различными материалами и инструментами;

– учить, при создании картин использовать разные способы выкладывания шерсти.

развивающие:

– развивать у детей творческие способности, наглядно – образное мышление, фантазию, мелкую моторику;

- развивать целеустремленность, самостоятельность, усидчивость, познавательную активность;

– развивать коммуникативные навыки, мотивацию продуктивной деятельности.

воспитательные:

– формировать художественно -эстетический вкус, эмоциональную удовлетворенность от проделанной работы;

– вызывать интерес к окружающему миру, желание увиденное передавать в своих картинах;

– совершенствовать трудовые навыки.

Своеобразие и новизна моей работы проявляется в организации новых подходов к решению задач художественно – эстетического развития детей, развитие творческой и гармоничной личности, в связи с современными запросами общества. Все работы привлекательны тем, что они неповторимы и индивидуальны. Применяя на практике полученные знания, дети самостоятельно создают оригинальные работы, разрабатывая свои композиции, используя цветовые решения. Это придает их изделиям особый колорит, и самостоятельный творческий опыт венчается успехом. Прилагая в процессе работы фантазию, терпение, упорство, творческое вдохновение, каждое изделие становится уникальным.

Что же такое живопись шерстью или «шерстяная акварель»? Это способ создания картин без использования кисточек, красок, карандашей, методом послойного выкладывания цветной овечьей шерсти, при котором рисунок образуется постепенно из разноцветных волокон. Формирование картины происходит от заднего плана к переднему, т. е. сначала «рисуем» фон, затем – предметы на переднем плане.

Живопись шерстяной акварелью – это необыкновенно красивое и очень полезное творчество. Живопись шерстью способствует: развитию мелкой моторики рук, координации общих движений, развитию глазомера, творческих способностей, а также формированию произвольного внимания и усидчивости. Сам материал необыкновенно приятен. Он притягивает не только взрослых, но и детей. Поэтому я решила использовать эту технику нетрадиционного рисования в работе с детьми. Если у вас есть желание попробовать себя в этой технике, отбросьте страхи и сомнения. Все обязательно получится. Техника шерстяной акварели открывает замечательные возможности в художественном войлоке, позволяет создавать великолепные цветочные композиции и лирические пейзажи в собственной интерпретации.

Шерсть – это натуральный биологический материал, который накапливает энергетику с рук художника и потом передает эту энергетику смотрящему.

Этот метод был придуман немецким ученым, Рудольфом Штайнером в начале XX века. Он решил применять окрашенную шерсть в качестве материала для рисования. В ходе наблюдения за детьми, регулярно рисующими шерстью, он заметил, что это благотворно

влияет не только на эмоциональное, но и на физическое состояние, способствует расслаблению, уравновешенности, успокаивает, пробуждает творческое начало. Процесс работы в технике шерстяной акварели безумно увлекательный. Постепенная прорисовка деталей делает изображение на каждом этапе более явным и целостным. Я обратила внимание, что некоторые учащиеся изначально испытывали страх, сетуя, на то, что не умеют рисовать, иногда отчаивались в ходе работы, но все завершилось общим успехом. Абсолютно все картины получились замечательными. Работы выполнялись по образцам, которые предложила на выбор я, а также, по собственным. Цветы, натюрморты, пейзажи, сюжеты известных художников, и ещё множество других интересных идей можно воплотить в картинах из шерсти. Работа над картиной начинается с идеи произведения. Ее можно почерпнуть отовсюду. И в первую очередь, конечно, природа – бесконечный источник творческих идей. Она открывает перед человеком возможность почувствовать прекрасное и ощутить себя искусным мастером. Красота окружающего мира действует на воображение, вызывает творческое чувство. Без красоты жизнь беднее. Фотографии и картины также являются сильным источником вдохновения.

Во время работы я столкнулась с проблемой, дети боятся рисовать, потому что, как им кажется, они не умеют, и у них ничего не получится. Детям не хватает уверенности в себе, воображения, самостоятельности. Стимулом стало побудить детей к деятельности, заставить их поверить в то, что они очень просто могут стать юными художниками и творить чудеса. Именно этим стимулом и стала техника «Живопись шерстью». Живопись шерстью это уникальная техника многослойного выкладывания картин на основе, без валяния. Существует большой выбор цветов натуральной шерсти [6]. С ее помощью можно создать настоящие картины – пейзажи, портреты, натюрморты, абстрактные рисунки. Непряденая овечья шерсть различных цветов и оттенков раскладывается слой за слоем на ткань под стекло. Цвета не смешиваются между собой, как краски, а богатую палитру можно получить путём наслоения их друг на друга. Картины из шерсти очень напоминают акварельные, но им не страшны температурные перепады, яркое освещение и влажность. Для работы не нужны ни краски, ни кисти, ни вода, только шерсть, рамка для фотографий и желание творить!

Техника рисования шерстью позволяет использовать удивительные свойства этого материала, заменяя краски. Приемы в шерстяной акварели очень сходны с используемыми в живописи. Шерсть позволяет делать тонкие цветовые переходы, насыщенные пятна и едва заметную дымку. С первого раза понять, из чего созданы картины не у каждого получится, особенно если вы никогда не держали в руках теплую и яркую непряденую шерсть. Картины из шерсти получаются очень воздушные, акварельные, каждая прядка – это как мазок кистью. Такие работы выглядят как живые и радуют долгие годы! Даже начинающий художник, не побоюсь этого определения, сможет создать прекрасную картину и получить приятный арт-терапевтический эффект от шерстяной акварели. А главное, эти работы формируют у детей стремление проявить свое внутреннее «Я», раскрыть в себе еще один родник творчества. Для создания картины используются различные приемы работы с шерстью:

– вытягивание: вытягиваем из шерсти длинные прядки шерсти;

– щипание: обкрутив прядь шерсти вокруг пальца, выщипываем с торца шерсть, собирая шерстинки в нежное облачко;

– отрывание: вытягиваем из шерсти длинные прядки шерсти, потом отрываем от длинной пряди маленькие кусочки необходимой длины. Этот метод напоминает рисование кистью, мы формируем «шерстяные мазки»;

– стрижка: это всё, что можно сделать с шерстью с помощью ножниц. Самый простой и интересный прием;

– скручивание: вытягиваем ворсинки шерсти, потом скручиваем в полоску или ниточку. Это нужно для прорисовки конкретных линий.

Материалы, которые понадобятся для занятий с детьми самые элементарные:

ножницы, фланель или флизелин, разноцветная шерсть, рамка, пинцет или шпажка для выкладывания мелких деталей. «Писать» шерстью можно пейзажи, натюрморты, анималистические картины. Как правило, произведение создается по образцу – это может быть иллюстрации или фотография. Прелесть шерстяной живописи заключается еще в том, что для ее освоения совершенно не обязательно уметь рисовать. Все ошибки легко исправить, стоит только снять неудачный «мазок» и выложить шерсть заново.

Знакомясь с данной техникой, воспитанники узнают её декоративно – художественные и конструктивные возможности, учатся использовать её в творческой работе, самостоятельно изготавливают изделия, которые часто становятся не только неожиданным и приятным подарком для близких и знакомых людей, но и применяются для украшения интерьера. Доступность их изготовления, возможность применения современных материалов, – позволяют выполнять изделия в стиле современного дизайна и в соответствии с требованиями моды. Мои учащиеся принимают активное участие в городских, региональных и всероссийских выставках творческих работ. Участие в таких мероприятиях – это положительная динамика общего эмоционального настроя, радостное желание творить, общаться и делиться своими достижениями с другими людьми. расширение социальных контактов, повышение самооценки, а главное – это получение позитивных эмоций, которые сопровождают эффективную работу, переживание радости от сделанного, достигнутого, чувство уверенности в своих силах, в своем творческом потенциале и творческих способностях.

Применяя на практике полученные знания, дети самостоятельно создают оригинальные работы, разрабатывая свои композиции, используя цветовые решения. Это придает их изделиям особый колорит, и самостоятельный творческий опыт венчается успехом. Прилагая в процессе работы фантазию, терпение, упорство, творческое вдохновение, каждое изделие становится уникальным [1]. А помочь раскрыть эти таланты должны мы, взрослые!

Подводя итог всего вышесказанного, необходимо выделить то, что занятия творчеством помогает детям значительно расширить круг своих интересов и общения, полноправно участвовать в жизни общества, приобщиться к миру культуры. Творчество делает их жизнь духовно богатой и содержательной, формирует положительную мотивацию жизнедеятельности, психологический фон и самоутверждение.

Я «рисую» шерстью – самым теплым и благодарным материалом. Мало того, что он греет в прямом смысле, так и вещицы из него несут в себе всю теплоту рук и вложенной доброты. Благодаря особым свойствам шерстяного волокна картины из шерсти получаются очень сочными, яркими и «теплыми».

Библиографический список

1. Астраханцева, С. В. Методические основы преподавания декоративно – прикладного творчества: учебно-методическое пособие / С. В. Астраханцева, В. Ю. Рукавица, А. В. Шушпанова, Под науч. ред. С. В. Астраханцевой. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 347 с.

2. Другов, Ю. С. Мониторинг органических загрязнений природной среды. 500 методик / Ю. С. Другов, А. А. Родин. – Москва : Бином. Лаборатория знаний, 2012. – 896 с.

3. Иванченко, В. Н. Занятия в системе дополнительного образования детей : учебно-методическое пособие для руководителей ОУДОД, методистов, педагогов-организаторов, специалистов по дополнительному образованию детей, руководителей образовательных учреждений, учителей, студентов педагогических учебных заведений, слушателей ИПК. – Ростов-на-Дону : Из-во «Учитель», 2007. – 288 с.

4. Люцкевич, Л. Игрушки в технике фильц / Л. Люцкевич. – Москва : Эксмо, 2008. – 63 с.

5. Паньшина, И. Г. Декоративно – прикладное искусство / И. Г. Паньшина. – Минск, 1975. – 112 с.

6. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование / В. А. Горский, А. А. Тимофеев, Д. В. Смирнов и др. / под ред. В. А. Горского. – Москва : Просвещение, 2010. – 111 с.

7. Программа педагога дополнительного образования : от разработки до реализации / Сост. Н. К. Беспятова. – Москва : Айрис-пресс, 2003. – 176 с.

8. Уткин, П. И. Народные художественные промыслы : учеб. для проф. учеб. заведений / П. И. Уткин, Н. С. Королева. – Москва : Высш. шк., 1992. – 159 с.

9. Челноков, А. А. Основы промышленной экологии : учеб. пособие / А. А. Челноков, Л. Ф. Ющенко. – Москва : Минск : Вышэйшая школа, 2016. – 343 с.

10. Шинковская, К. А. Войлок. Все способы валяния. – АСТ-Пресс Книга. Серия: Золотая библиотека увлечений, 2011. – 176 с.

Иванищева Л. Г., студентка 1 курса магистратуры Института искусств,
Соколов М.В., доктор пед. наук, профессор Института искусств
Новосибирский государственный педагогический университет
г. Новосибирск, Россия

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ

Аннотация. *Исследование посвящено проблеме развития творческой самореализации личности у подростков (13–14лет) на занятиях декоративно прикладным искусством, саморазвитию и мотивации к творческому росту. Цель работы – оценить уровень творческой самореализации учащихся и определить направления её развития. В исследовании использовались тесты на образную креативность, педагогическое наблюдение и анализ творческих работ. Результаты исследования могут быть использованы для разработки образовательных программ, направленных на индивидуальную поддержку творческой самореализации учащихся.*
Ключевые слова: творческая самореализация, подростковый возраст, креативное мышление, педагогическая поддержка, дополнительное образование, творчество.

L.G. Ivanishcheva
M.V. Sokolov

STUDY OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF CREATIVE SELF-REALIZATION OF THE PERSONALITY IN ADOLESCENTS IN ARTS AND CRAFTS CLASSES

Abstract. *This study examines the development of creative self–realization in adolescents (13–14 years old) during arts and crafts classes, as well as self–development and motivation for creative growth. The goal of the study was to assess the level of students' creative self–realization and identify areas for its development. The study utilized tests of imaginative creativity, pedagogical observation, and analysis of creative works. The results can be used to develop educational programs aimed at individually supporting students' creative self–realization.*
Keywords: creative self–realization, adolescence, creative thinking, pedagogical support, additional education, creativity.

Требования современного Российского общества к развитию личности подрастающего поколения – открытость к творчеству и созиданию, инициативность, образованность, способность к реализации профессионального и творческого потенциала, умение нестандартно мыслить и находить неординарные решения. Правительством

Российской Федерации от 1 июля 2025 года № 1745–р**.** Утвержден план мероприятий по реализации II этапа Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года**.** Это направление приоритета на совершенствование образовательной системы детского и юношеского творчества, поиск новых возможностей, активного их внедрения в систему работы учреждений дополнительного образования, модернизация уже имеющихся форм развития творческой самореализации детей и подростков [7, с. 76].

Подростковый возраст сложный и динамичный период развития организма человека. Это время активного физического созревания, глубокой перестройки эмоциональной сферы и формирования ключевых элементов самосознания. Одной из центральных психологических потребностей данного этапа становится потребность в самовыражении, поиске идентичности и самоутверждении в глазах сверстников и взрослых. М. Р. Гинзбург утверждает, что позитивно ориентированная учителем самореализация наполняет будущее смыслом, структурирует его и делает человека субъектом собственного становления [3, с. 43–52]. Эффективность — неэффективность самореализации задает будущее как осмысленное или неосмысленное, структурированное или неструктурированное, активное (планируемое) или пассивное (случайное) [2, с. 148–151].

«Творческая самореализация личности – это процесс целенаправленного, осознанного саморазвития и самовыражения в различных видах творческой деятельности, в ходе которого происходит наиболее полное раскрытие и применение личностью своих способностей и возможностей» [1, с. 45]. Самореализация в творчестве помогает подростку преодолеть возрастные кризисы, выразить эмоции, повысить свою социальную адаптацию. Отвечает стремлению к ощущению своей значимости, демонстрации своей самостоятельности, к выделению своего «Я», определяет важность для подростка получения результата своей деятельности, эту особенность отмечает Н. С. Лейтес: «Для подростков важен результат – возможность разрешить практическую задачу, получить реальный продукт» [5, с. 49]. Но в то же время опасность подросткового возраста в снижении учебной мотивации и смене приоритетов, как отмечают психологи и педагоги данные трудности соответствуют возрастным особенностям учащихся, «падение интереса к творчеству в подростковом возрасте. Отчасти это связывают с тем, что подросток не получает удовлетворения в изобразительной деятельности» [4, с. 318].

Обучение в детской художественной школе, где занятия декоративно прикладным искусством взаимосвязаны с уроками академического рисунка, живописи и станковой композиции, поддерживает подростковое стремление к успеху в обучении, позволяет максимально реализовать свои возможности и раскрыть индивидуальность. Процесс занятий декоративно прикладным искусством создает условия реализации личностного творческого потенциала обучающегося, основанные на повышении уровня развития навыков и умней, творческой активности, мотивации к проектированию и исполнению продукта самостоятельной деятельности – достижения желаемого результата. Эффективность в обучении открывает путь к профессиональному мастерству, так как, для успеха и самореализации, недостаточно творческих способностей, их нужно развивать и стремиться применять на практике.

Исследование уровня развития творческой самореализации у подростков проводилось в муниципальном бюджетном учреждение дополнительного образования города Новосибирска детской художественной школе №3 «Снегири». В исследовании принимало участие 12 обучающихся в возрасте 13–14 лет. Данная группа учащихся обучается в третьем классе художественной школы по дополнительной предпрофессиональной образовательной программе «Живопись». В процессе констатирующего эксперимента учащиеся выполнили три творческих задания по программе художественной школы, выполнение поставленных заданиями учебных и творческих задач отвечают цели исследовательского анализа по критериям: уровень развития навыков и умений; уровень образной креативности; уровень мотивации к творческой самореализации. Так, как работа над заданиями проходила под руководством преподавателя, а для анализа на

уровень творческой самореализации более показательна самостоятельная творческая деятельность учащихся было проанализировано и домашнее задание.

Уровень развития навыков и умений – это критерий уровня полученных знаний и навыков за период обучения в ДХШ. Умения применять полученные знания и навыки, использовать художественные материалы в работе над учебными и творческими заданиями. Диагностика проводилась методом анализа выполненных работ:

1. Стилизация заданной формы и декорирование:

- *тема занятия:* «Мир насекомых»
- *цель задания:* стилизация и последующее декорирование заданной формы, использование средств выразительности пятно, линия, штрих, точка в создании декоративной композиции.

2. Поэтапная последовательность выполнения декоративной композиции по личным эскизам:

- *тема занятия:* исполнение в материале (аппликация) декоративной композиции «Мир насекомых в стихах и сказках»
- *цель задания:* выполнить по эскизу монохромную декоративную композицию в технике аппликация (2–3 тона).

Анализ произведён по показателям: **техника исполнения** (уровень мастерства) и **степень завершенности**. В результате анализа мы определили качественные уровни исполнения заданий обучающимися (низкий–репродуктивный, средний– продуктивный, высокий– творческий). Анализ произведён по рекомендациям ФГОС и ФОП, и ФГОС 2 поколения и ФОП.



Рисунок 1 – Уровень мастерства

Подсчет среднего уровня по критерию велся с помощью среднего арифметического по каждому показателю, с округлением в пользу ученика.

Высокий уровен – 83% (9)

Средний уровень – 17% (3)

Низкий уровень – 0%

Высокий результат овладения основными инструментами и умением применять на практике знания, полученные за период обучения в художественной школе нельзя рассматривать однозначно как отдельный критерий, он также определяет наличие определенных способностей к творческой деятельности и осознанной мотивации к обучению.

Образная креативность – высокий уровень образной креативности – это способность к созданию новых нестандартных, оригинальных образов, идей. Креативное мышление – это отличительная черта и неотъемлемая часть творчески одаренной личности, одно из условий успешной творческой самореализации. Для определения уровня образной креативности в данной группе учащихся использовался диагностический материал Э. П. Торренса согласно методическому руководству Туник Е. Е. [6, с. 174]. Мы добавили в наше исследование показатель образной гибкости, хотя по методическому руководству

Туник Е. Е. его нет в интерпретации результатов образной батареи Э.П. Торренса. Но в адаптации теста 1993–1994 г. лаборатории диагностики способностей и ПВК Института психологии Российской академии наук этот показатель так же исследуется по второму субтесту Торренса «Закончи рисунок», который являлся частью нашего эксперимента.



Рисунок 2 – Уровень образной креативности

В результате исследования мы получили: подсчет среднего уровня по критерию велся с помощью среднего арифметического по каждому показателю, с округлением в пользу ученика.

Высокий уровен – 17% (2)

Средний уровень – 83% (10)

Низкий уровень – 0%

Результат диагностического исследования уровня образной креативности в группе показал, что большинство участников исследования демонстрируют возрастную норму образной креативности, а двое из обследованной группы имеют результат выше возрастной нормы.

Анализ полученных данных по показателям выявил и индивидуальные особенности мышления: у 70% испытуемых выше нормы и очень высокий уровень разработанности, что говорит о способности к изобретательству и конструктивной деятельности. Уровень беглости и оригинальности соответствует возрастной норме, также, как и абстрактность названия и гибкость мышления, тогда как, сопротивление замыканию у 50% участников эксперимента ниже возрастной нормы, это соотношение показателей определяет большую склонность к исполнительскому мастерству, а не творческому поиску. Однако необходимо учитывать возрастные особенности и эмоциональное состояние испытуемых, при повторном проведении теста результаты по показателям могут измениться.

Уровень мотивации к творческой самореализации – это критерий определения выражения внутреннего стремления к раскрытию своих способностей, личностному росту переходу от пассивного восприятия к активному созданию нового, оригинального. Согласно исследованиям, В. И. Андреева – это ключевой критерий готовности личности к творческому саморазвитию, включающий интерес к деятельности, радость от «открытий», потребность в преодолении трудностей и ориентацию на самосовершенствование. Уровень критерия был определен через использование данных педагогического наблюдения во время выполнения заданий и анализ работ учащихся:

1. Стилизация заданной формы и декорирование– цель задания стилизация и последующее декорирование заданной формы, использование средств выразительности пятно, линия, штрих, точка в создании декоративной композиции.

2. Творческий поиск декоративной композиции на заданную тему – «Мир насекомых в стихах и сказках» цель задания: разработка серии поисковых фор эскизов для декоративной монохромной композиции в технике аппликация.

Для определения уровня мотивации использовалась структура показателей согласно определению В. И. Андреева:

уровень **проявления устойчивого интереса к творческой деятельности** (мотивационно–целевой):

1. уровень низкий (пассивный);
2. уровень средний(заинтересованный);
3. уровень высокий (активный);

уровень самоорганизации (смысловой): это показатель личной заинтересованности в получении знаний, умений и навыков. Осознанного и ответственного отношения к домашней самоподготовке к занятиям, самостоятельному творческому поиску. Для определения уровня показателя был проведен анализ качества выполнения домашнего задания:

0 работа не выполнена;

1 уровень низкий (репродуктивный);

2 уровень средний (продуктивный);

3 уровень высокий (творческий);

самовыражение через творческую деятельность (созидательный) – это процесс передачи личных эмоций, мыслей, идей, трансляция своего внутреннего состояния через творчество:

1. уровень низкий (репродуктивный;
2. уровень средний (активно–поисковый);
3. уровень высокий (креативный, преобразующий).



Рисунок 3 – Уровень мотивации творческой самореализации

Подсчет среднего уровня по критерию велся с помощью среднего арифметического по каждому показателю, с округлением в пользу ученика.

Высокий уровен – 67% (8)

Средний уровень – 45% (3)

Низкий уровень – 8% (1)

Результат исследования показал, что не все обучающиеся готовы к самостоятельному творческому поиску, самоорганизации в выполнении творческих и учебных заданий. Недостаточная мотивация к раскрытию своих способностей, личностному росту мешает переходу от пассивного копирования к активному творчеству. Без повышения уровня мотивации подростков к творческому саморазвитию процесс формирования творческой самореализации личности, может быть затруднён.

После определения уровня критериев мы смогли оценить уровень творческой самореализации учащихся.



Рисунок 4 – Уровень личной творческой самореализации

Подсчет среднего уровня по критерию велся с помощью среднего арифметического по каждому показателю, с округлением в пользу ученика. По результатам подсчетов:

Высокий уровен – 55% (8)

Средний уровень – 45% (5)

Низкий уровень – 0%

Исследование доказывает, что творческая самореализация — это система, основанная на творческих способностях, мотивации к творческой деятельности, и самоорганизации в повышении уровня профессионального мастерства и творческого потенциала, самовыражения через творческую деятельность. При отсутствии или снижении даже одного из показателей процесс повышения уровня творческой самореализации будет затруднен или невозможен.

Повышение уровня творческой самореализации – это последовательный процесс самосовершенствования от репродуктивного (подражательного) через активно–поисковый (исполнительский) уровень к творческому (креативно преобразующему) требующий системного педагогического подхода. Выявленные трудности, связанные с мотивацией, самостоятельностью, ответственностью и проявлением творческой инициативы, подчёркивают необходимость в создания условий поддержки развития творческого потенциала учащихся. Включение в программу по декоративному искусству заданий на развитие образной креативности помогут обучающимся в поиске оригинальных решений творческих задач. Построение последовательности и вариативности заданий на занятиях по декоративно прикладному искусству таким образом, чтобы подросток смог выполнить законченную работу независимо от уровня его творческого развития и организация обстановки акцентирования общего внимания на достоинствах работы каждого учащегося. Создание ситуации успеха и индивидуальный разбор возможностей, как добиться более высокого результата в творческой работе, значительно повышает мотивацию учащегося на дальнейшее самосовершенствование и стремление к творческой самореализации.

Библиографический список

1. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

2. Василенко, П. Г. Авторская методика развития художественно-творческих способностей учащихся системы дополнительного образования / П. Г. Василенко // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 10. – С. 148–151.

3. Гинзбург, М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43–52.

4. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии : учеб. пособие / А. Н. Леонтьев. – Москва : Дело, 2000. – 318 с.

5. Лейтес, Н. С. Возрастная одарённость школьников / Н. С. Лейтес. – Москва : Академия, 2000. – 320 с.

6. Туник, Е. Е. Диагностика креативности : тест Е. Торренса. Адаптивный вариант / Е. Е. Туник. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 174 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. – Москва : Министерство просвещения РФ, 2021. – 76 с.

Летун Е.М., аспирант
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул, Россия

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕХНОПАРКА «КВАНТОРИУМ»

Аннотация. *Статья посвящена проблеме индивидуализации профориентационной траектории обучающихся в цифровой среде педагогического технопарка «Кванториум». Рассматриваются теоретические основы индивидуализации профориентационной траектории и основные принципы организации индивидуализированной цифровой среды. Описана структура педагогического технопарка «Кванториум» как ресурсной базы для профессионального самоопределения. Особое внимание уделено инструментам персонализации профориентации, позволяющим выстраивать адаптивные образовательные маршруты с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.*
Ключевые слова: индивидуализация, профориентация, цифровая образовательная среда, Педагогический технопарк «Кванториум», структура Кванториума, профориентация обучающихся, профессиональное самоопределение.

E.M. Letun

INDIVIDUALIZATION OF STUDENTS' CAREER GUIDANCE TRAJECTORIES IN THE DIGITAL ENVIRONMENT OF THE QUANTORIUM PEDAGOGICAL TECHNOLOGY PARK

Abstract. This article examines the issue of individualizing students' career guidance trajectories in the digital environment of the Quantorium pedagogical technology park. It examines the theoretical foundations of individualizing career guidance trajectories and the key principles for organizing a customized digital environment. The structure of the Quantorium pedagogical technology park as a resource base for professional self-determination is described. Particular attention is paid to career guidance personalization tools that enable the development of adaptive educational pathways tailored to the individual needs of students.
Keywords: individualization, career guidance, digital educational environment, Pedagogical Technopark «Quantorium», structure of Quantorium, career guidance of students, professional self-determination.

В условиях стремительной цифровизации экономики и трансформации рынка труда особую актуальность приобретает задача ранней профориентации и формирования у обучающихся гибких навыков, востребованных в XXI веке. Педагогический технопарк «Кванториум» как инновационная модель дополнительного образования создаёт уникальные возможности для индивидуализации профориентационных траекторий школьников.

Цель данной статьи – исследовать механизмы индивидуализации профориентационной траектории в цифровой среде «Кванториума» и раскрыть потенциал дополнительного образования для профессионального развития обучающихся.

Методология исследования базируется на системном подходе, включающем:

1) анализ нормативно-правовых документов в сфере образования;

2) изучение научно-методической литературы по профориентации;

3) наблюдение за образовательными процессами в «Кванториумах»;

Индивидуализация профориентации предполагает создание условий для осознанного выбора профессии с учётом личностных особенностей, способностей и интересов обучающегося. В цифровой среде этот процесс приобретает новые измерения благодаря:

1. Адаптивным образовательным платформам, подстраивающимся под уровень знаний и темп обучения каждого ученика.

2. Большим данным (Big Data), позволяющим

Анализировать образовательные траектории и прогнозировать профессиональные склонности.

3. Искусственному интеллекту, обеспечивающему персонализированные рекомендации по выбору направлений обучения.

Самыми основными принципами индивидуализации цифровой среды являются:

1. Гибкость образовательных программ.

Учащиеся имеют возможность выбирать дисциплины и курсы. Цифровая среда позволяет начать обучение в любое время и учитывает личное личный темп обучающихся.

2. Разнообразие форм и методов обучения.

Во время обучения применения новейшего оборудования, например VR-тренажёры, роботизированные системы и т. д. Студенты выбирают свой стиль обучения (видео, подкасты, интерактивные схемы). Без этого гибкость программ остаётся формальной.

3. Непрерывная диагностика и коррекция траектории.

Постоянная помощь в профессиональном развитии, онлайн-тестирования и посещением семинаров. Без диагностики смысл гибкости пропадает, в этом плане студент может выбрать очень лёгкий путь.

4. Открытость к изменениям в соответствии с динамикой рынка труда.

Основная роль в изучение новейших технологий и актуальной информации, если программа не изменяется под условия рынка, то студент будет получать старые технологии.

В этом контексте дополнительное образование является пространством для проб и ошибок. Здесь обучающиеся имеют возможность опробовать на себе суть различных профессий без жёстких рамок школьной программы.

Рассмотрим Педагогический технопарк «Кванториум» как среду для профориентации. «Кванториум» — это сеть детских технопарков, созданные в рамках национального проекта «Образование». Их специфика заключается в интеграции:

1) высокотехнологичного оборудования (3D-принтеры, 3D-сканеры, лазерные станки, VR-системы, фрезерные станки, токарные станки, паяльные станции и т. д.) [1];

2) проектного подхода к обучению;

3) взаимодействие с индустриальными партнёрами (с предприятиями и образовательными учреждениями).

Общая структура «Кванториума» включает в себя:

1) IT-квантум;

2) аэроквантум;

3) биоквантум;

4) наноквантум;

5) энерджиквантум и др.

Каждый квантум представляет собой мини-модель профессиональной среды, где школьники:

1) осваивают современные технологии;

2) работают над реальными кейсами от предприятий;

3) участвуют в конкурсах и хакатонах;

4) получают консультации от экспертов отрасли.

В качестве примера рассмотрим Педагогический технопарк «Кванториум» имени П. К. Одинцова и Л. А. Одинцовой ФГБОУ ВО «АлтГПУ».

Целью создания Педагогического Кванториума является развитие материально-технической базы Университета с целью подготовки студентов и педагогических работников для обеспечения системы образования высококвалифицированными кадрами для формирования естественнонаучной, технологической, математической и цифровой грамотности школьников на уровне международных стандартов как обязательной составляющей общей функциональной грамотности за счёт применения современных педагогических технологий, средств обучения и воспитания с опорой на практику учебных исследований и проектов [2].

Структура Педагогического технопарка «Кванториум» имени П. К. Одинцова и Л. А. Одинцовой:

1. Технологическая лаборатория.
2. Естественно-научная лаборатория.
3. Лаборатория БАС и прототипирования.
4. Студия видеозаписи.
5. Лаборатория информационных технологий и VR.
6. Мастерская и компьютерные аудитории.

Каждая лаборатория соответствует своей специфике. В Технопарке проводится работа со студентами, преподавателями, учителями и школьниками. Организовываются курсы повышения квалификации, дополнительные общеобразовательные программы, профориентационные мероприятия, программы профессионального обучения.

Такая организация обучения обеспечивает погружение в профессию и позволяет обучающимся сделать осознанный выбор на основе личного опыта.

В цифровой среде «Кванториум» используются следующие инструменты для персонализации профориентации:

1. Электронное портфолио: система, где фиксируются все достижения обучающихся (проекты, сертификаты о прохождение курсов, дипломы за участие и благодарности, отзывы наставников).

2. Профориентационные онлайн-тесты (например, дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова и методика профессионального типа личности Дж. Холланда) интегрированные в образовательные технологии.

3. Системы управления обучением (Moodle и Сферум).

Данные системы позволяют отслеживать прогресс обучающихся, формирую индивидуальный учебный план, рекомендуют дополнительные модули на основе анализа данных [3].

4. Виртуальные симуляторы профессий.

Например, симулятор CAD-систем для проектирования или VR-тренажёр для отработки навыков программирования роботов.

5. Чат-боты, которые отвечают на интересующие вопросы о профессиях, помогают подобрать образовательные ресурсы, напоминают о дедлайнах проектов.

Данные инструменты в совокупности создают цифровую экосистему, где каждый обучающийся сможет получить персонализированную поддержку на всех этапах профориентации.

Дополнительное образование в «Кванториуме» обладает рядом преимуществ перед традиционными формами профориентации. Во-первых, дополнительное образование практико-ориентированно, все практические работы и проекты выполняются с использованием высокотехнологичного оборудования, которое используется в промышленности. Данная возможность позволяет сократить разрыв между теорией и практикой. Во-вторых, гибкость программ, содержание всех курсов оперативно обновляется с учётом запросов работодателей. В-третьих, дополнительное образование имеет междисциплинарный характер. Обучающимся предоставляется возможность изучать

дисциплины на стыке наук, например, биоинформатика, промышленный дизайн, фиджитал-спорт и другие. Также сотрудничество с другими вузами и предприятиями открывает доступ к стажировкам, мастер-классам и программам дуального обучения. Без специальных педагогических руководств даже хорошо успевающий школьник не может обрести нужную ориентировку в мире профессий [4].

Эмпирические данные подтверждают эффективность модели:

– 70% обучающихся ответили, что в результате обучения мотивация к изучению технических дисциплин стала выше;

– 60% учащихся 10–11 классов отметили, что после прохождения интенсивов в технопарке выбор будущей профессии стал более точным.

Кроме того, дополнительное образование в «Кванториум» способствует формированию профессиональной идентичности –осознания себя как будущего специалиста, что особенно важно в подростковом возрасте.

Несмотря на очевидные преимущества, реализация индивидуализированных траекторий в «Кванториумах» сталкивается с рядом проблем:

1. Нерациональное и неравномерное распределение технопарков по регионам (преобладают только в крупных городах).

2. Нехватка квалифицированных специалистов, сочетающие в себе педагогические навыки и навыки работы с оборудованием.

3. Высокая стоимость оборудования и программного обеспечения.

4. Недостаточная интеграция с основной школьной программой.

Для того, чтобы преодолеть данные барьеры необходимо начинать с

1. Разработки программ переподготовки педагогов с акцентом на цифровые технологии.

2. Развития дистанционных форм работы.

3. Развития грантовой поддержки региональных проектов.

4. Обязательная синхронизация программ обучения «Кванториума» с ФГОС и учебным планом школы.

Перечислим перспективные направления развития:

1. Внедрение новейших технологий расширения реальности (AR/VR).

2. Обмен опытом между Кванториумами на единой цифровой платформе.

3. Разработка адаптивных ИИ-систем, прогнозирующих оптимальные траектории развития для каждого обучающегося.

Подводя итоги, хотелось бы сказать, что Педагогический технопарк «Кванториум» способствует высокому потенциалу дополнительному образования как инструмент индивидуализации профориентации. Педагогический технопарк «Кванториум» выступает платформой для осознанного профессионального самоопределения обучающихся благодаря внедрению цифровых технологий, практико-ориентированных методик и сетевого взаимодействия с индустрией. К факторам успеха необходимо отнести: персонализацию через цифровые инструменты, погружение в реальные профессиональные задачи, гибкость и адаптивность программ. В дальнейшем развитие Педагогического технопарка «Кванториум» должно быть направлено на развитие интеграции с системой общего образования. Это позволит получить каждому обучающемуся точную и качественную профориентационную информацию.

Библиографический список

1. Перечень оборудования детского технопарка «Кванториум». – URL: clck.ru/3TNNQh (дата обращения: 10.04.2026).

2. Положение о Педагогическом технопарке «Кванториум» имени П.К. Одинцова и Л.А. Одинцовой ФГБОУ ВО «АлтГПУ» от 27.01.2025 № 7. – 2025 г.

3. Мельник, О. В. Работа преподавателя в MOODLE 2.9.2. в роли «Ассистент» : учебно-методическое пособие для профессорско-преподавательского состава, участвующего

в реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации / О. В. Мельник / Донецкая Народная Республика. – ГБУ ДПО «ИВ», 2025. – 80 с.

4. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. А. Климов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с.

Моргорская Н.В., заведующий отделом
МБУДО «ЦРТДиЮ» Ленинского района г. Барнаула
г. Барнаул, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. *Педагогическая мастерская является одним из эффективных методических мероприятий в учреждениях дополнительного образования. При системном проведении педагогических мастерских осуществляется повышении профессиональной компетентности педагогических работников. Темы педагогических мастерских строятся в соответствии с приоритетными направлениями в дополнительном образования, запросами педагогов.*
Ключевые слова: педагогические работники, обучающиеся, дополнительное образование, педагогическая мастерская, цель, задачи, принципы, структура, результаты, тренд, инструмент.

N.V. Morgorskaya

PEDAGOGICAL WORKSHOP AS A MEANS OF IMPROVEMENT PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHING STAFF

Abstract. *The pedagogical workshop is one of the effective methodological activities in institutions of additional education. When conducting systematic pedagogical workshops, the professional competence of teaching staff is increased. The topics of pedagogical workshops are built in accordance with priority areas in additional education and the requests of teachers.*
Keywords: teaching staff, students, additional education, pedagogical workshop, goal, objectives, principles, structure, results, trend, tool.

«Учитель учится всю жизнь.
Как только он перестаёт учиться,
в нем умирает учитель!»
К.Д. Ушинский

Дополнительное образование – это удивительный мир, где взрослые и дети вместе могут творить и самореализовываться, где каждый обучающихся ищет свой путь, нащупывает сферы своих интересов, которые в будущем, возможно, определят его профессию.

В дополнительное образование дети приходят по желанию, для развития своих способностей. Для поддержания интереса обучающихся к своей дисциплине педагог применяет разнообразные приемы и методы в своей деятельности, совершенствуется, опираясь на современные нормативные документы дополнительного образования, принимая участие в методических мероприятиях.

Одной из задач Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года является создание условий для профессионального развития и самореализации управленческих и педагогических кадров дополнительного образования детей.

Эта задача успешно реализуется методической службой МБУДО «ЦРТДиЮ» в рамках организации и проведения методических мероприятий.

На протяжении многих лет в практике методической службы МБУДО «ЦРТДиЮ» реализовывались следующие формы методической работы: деловая игра, круглый стол, творческий методический день «Творческая лаборатория педагога», педагогическая дискуссия, творческие мастерские, мастер – классы педагогов, защита творческой идеи, консультации, координация взаимодействия педагога и обучающихся, семинары, тренинги, дискуссии, день психолого- педагогического сопровождения, педагогическая мастерская.

Педагогическая мастерская – это площадка для представления лучшего педагогического опыта, применения информационно-коммуникационных технологий; создания и трансляции творческого продукта; обсуждения возможностей и перспектив использования новых технологий в дополнительном образовании.

Цель педагогической мастерской МБУДО «ЦРТДиЮ» - выявление и распространение педагогического опыта, формирование профессиональных компетенций, повышение профессионального мастерства педагогических работников.

Для достижения намеченной цели реализуются следующие *задачи:*

изучить и проанализировать состояние уровня компетентности педагогов дополнительного образования;

установить исходный уровень развития мотивации педагогов к повышению педагогического мастерства и творчеству;

выявить и обобщить наиболее продуктивные методы и формы работы с педагогами дополнительного образования;

раскрыть ораторские способности педагогов, создать условия для самореализации;

проследить динамику развития мотивации педагогов;

оформить результаты работы в виде рекомендаций и методических памяток.

Педагогическая мастерская – уникальной форма методической работы, которая практикуется в нашем учреждении на протяжении многих лет. Это форма методического мероприятия открывает новые возможности для профессионального развития педагогов дополнительного образования.

Зачем педагогам нужна педагогическая мастерская? Почему это важно для дополнительного образования?

Дополнительное образование ставит главным приоритетом личность ребёнка, его интересы и способности. Чтобы соответствовать этим задачам, педагог должен: быть гибким и мобильным; уметь творчески подходить к решению задач; постоянно совершенствовать своё мастерство.

В рамках проведения педагогических мастерских педагог здесь — не пассивный слушатель, а активный творец собственных знаний и методик.

Информационно-методический дел ежегодно в конце учебного года осуществляет планирование проведения методических мероприятий, в том числе и педагогических мастерских, в нашем учреждении на предстоящий год с учетом методических пробелов и потребностей педагогов.

Педагогическая мастерская в МБУДО «ЦРТДиЮ» строится на нескольких ключевых принципах.

Безоценочность. Поддержка и конструктивный диалог.

Право на ошибку. Ошибки рассматриваются как часть пути решения задач.

Свобода выбора. Участники могут выбирать темп, методы работы и пути решения задач.

Сотрудничество. Взаимодействие строится на диалоге и сотворчестве.

Опора на опыт. Знания «добываются» участниками самостоятельно.

В рамках реализации деятельности по педагогической мастерской можно выделить из следующих этапов:

1. Подготовительный этап:
определение темы и целей;
анкетирование педагогов для выявления актуальных проблем;
подбор материалов и заданий.
2. Организационный этап:
формирование рабочих групп;
распределение ролей (аналитики, игротехники и т.д.);
создание творческой атмосферы.
3. Практический этап:
выполнение заданий в группах или индивидуально;
моделирование педагогических ситуаций;
апробирование новых методик;
обмен опытом.
4. Рефлексивно-коррекционный этап:
обсуждение результатов;
самоанализ и взаимоанализ;
разработка стратегии дальнейшей работы;
составление методических рекомендаций.

Темы педагогических мастерских могут быть самыми разными — главное, чтобы они отвечали запросам коллектива и затрагивали приоритетные направления в дополнительном образовании. В то же время учитываются степень дефицита практического опыта педагогов и их запросы. Вот несколько вариантов, которые были проведены в рамках реализации информационно-методического отдела МБУДО «ЦРТДиЮ»:

«Информационно – коммуникативные технологии как показатель профессиональной деятельности педагога дополнительного образования»;

«Успешная методическая продукция педагога дополнительного образования. Из опыта работы»;

«Успешная методическая продукция педагога дополнительного образования» (из опыта работы с применением ИКТ);

«Методы и приемы обучения, реализуемые в практической деятельности педагогами дополнительного образования МБУДО «ЦРТДиЮ»;

«Активные методы обучения как способ повышения эффективности образовательного процесса»

«Сплоченность детского коллектива как одно из слагаемых создания ситуации успеха»;

«Профилактика экстремизма и суицидального поведения в образовательной среде»;

ДППС – это тоже одна из форм проведения педагогической мастерской.

ДППС «Островок комфорта»;

ДППС «Индивидуализация процесса обучения с учетом типов восприятия информации обучающихся»;

ДППС «Секреты успешного публичного обсуждения»;

«Научно-практическая конференция. Технология подготовки материала. Публичное выступление».

Две вышеперечисленные темы были планомерной подготовкой педагогов для участия в педагогическом совете «НПК «Педагог в системе социальных отношений», которая проходила 10 марта.

В рамках педагогических мастерских административные и педагогические работники принимают участие в качестве выступающих и организаторов мастер-классов.

Подводя итоги, хочется сказать, что регулярное проведение педагогических мастерских даёт ощутимые результаты:

повышается профессиональная компетентность педагогов;
растёт мотивация к саморазвитию;
улучшается качество образовательного процесса;
формируется единое методическое пространство;
укрепляется командный дух коллектива.

Педагогическая мастерская – это не просто модный тренд, а эффективный инструмент, который помогает нам становиться лучше. Необходимо применять его возможности, чтобы сделать дополнительное образование ещё более качественным, интересным и вдохновляющим – для педагогов и соответственно для наших обучающихся.

Библиографический список

1. Концепции развития дополнительного образования детей до 2030. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_413581/1b1d2b8512a1ba1441c9a3f80cc4dbd5cda16c0f/ (дата обращения: 14.11.2025).

2. Методическая разработка «Педагогическая мастерская. Формы методической работы». – URL: https://jveter.ru/wp-content/uploads/2021/12/metod-razrabotka-pedagogich-massterskaja-formy-metodicheskoj-raboty-dlja-pdo-metodistov.pdf (дата обращения: 23.09.2025).

3. Методические рекомендации проведения педагогической мастерской «Успешная методическая продукция педагога дополнительного образования». – URL: https://disk.yandex.ru/i/c6SNLPSeILMygw (дата обращения: 15.12.2025).

4. X Педагогическая мастерская – 2022. – URL: https://wiki.kamchatkairo.ru/index.php/X_%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%BC%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_-_2022 (дата обращения: 23.09.2025).

Новичихина Н.В., директор, почетный работник общего образования РФ, руководитель инновационной площадки РАО «Воспитательная лоция вожатства»
КГБУ ДО «Алтайский краевой дворец творчества детей и молодёжи»
г. Барнаул, Россия

ВОЖАТЫЙ КАК ЛИЧНОСТНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЗАГОРОДНОГО ДЕТСКОГО ЛАГЕРЯ ОТДЫХА

Аннотация. *Статья посвящена осмыслению феномена вожатого в контексте организации воспитания в загородном детском лагере. Автор анализирует личностные и профессиональные характеристики вожатого как ключевого субъекта воспитания детей и подростков, отдыхающих в загородных лагерях, раскрывает его роль в развитии субъектности ребенка. На основе современных подходов обосновывается понимание вожатого как «значимого взрослого», педагогическая позиция которого интегрирует воспитательную, фасилитативную и средообразующую функции.*

Ключевые слова: вожатый, воспитательная экосистема, загородный детский лагерь, субъектность, временный детский коллектив, значимый взрослый, личностно-педагогический феномен.

N.V. Novichikhina

COUNSELOR AS A PERSONAL AND PEDAGOGICAL RESOURCE FOR ENHANCING THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF A COUNTRYSIDE CHILDREN'S RECREATION CAMP

Abstract. *The article is devoted to the comprehension of the counselor phenomenon within the context of educational organization in a countryside children's camp. The author analyzes the personal and professional characteristics of the counselor as a key subject in the upbringing of children and adolescents vacationing in countryside camps, and reveals their role in the development of a child's subjectness. Based on contemporary approaches, the understanding of the counselor as a "significant adult" is substantiated, whose pedagogical position integrates educational, facilitative, and environment-shaping functions.*
Keywords: counselor, educational ecosystem, countryside children's camp, subjectness, temporary children's collective, significant adult, personal and pedagogical phenomenon.

Современная система детского отдыха в России переживает этап содержательной трансформации. Принятие федеральных программ воспитательной работы, создание Федерального координационного центра по подготовке и сопровождению вожатских кадров, утверждение профессиональных стандартов – все эти меры свидетельствуют о признании государством особой роли организаций отдыха детей и их оздоровления как значимого института социализации подрастающего поколения.

Фигура вожатого приобретает принципиально новое звучание. Современный загородный лагерь – это сложная, самоорганизующуюся среда, где воспитательный эффект возникает на пересечении множества факторов – пространственных, временных, межличностных и деятельностных [3]. В этой системе вожатый выступает узловым звеном, связывающим различные подсистемы в единое целое.

Цель данной статьи – обосновать понимание вожатого как личностно-педагогического феномена, раскрыв его сущностные характеристики и функции в воспитательной системе загородного детского лагеря.

Одной из ключевых характеристик вожатого является его позиция «значимого взрослого». Данное понятие подчеркивает, что влияние вожатого на ребенка опосредовано не столько его формальным статусом или педагогическими знаниями, сколько личностными качествами и характером выстраиваемых отношений.

Временный детский коллектив загородного лагеря – это высокая интенсивность общения, совместное проживание, ограниченность внешних контактов. Все эти факторы создают условия для быстрого формирования эмоциональных связей и, одновременно, повышенной уязвимости ребенка. В этой ситуации вожатый становится для ребенка не только организатором и наставником, но и старшим другом, носителем культурных норм, примером для подражания.

Личность вожатого как «вожака» принципиально важна: она подчеркивает, что воспитательное влияние осуществляется не через принуждение или трансляцию готовых истин, а через личный пример, увлеченность общим делом, способность вести за собой.

Вожатому необходимо обладать способностью к эмоционально-волевой саморегуляции и самоконтролю, уметь прогнозировать, быть коммуникативным организатором. Безусловными его качествами являются эмпатичность и рефлексивность.

Особо следует подчеркнуть значимость рефлексии. Умение вожатого принимать «стороннюю позицию», обращаться к себе как к предмету анализа – это «высокий уровень развития вожатого, на достижение которого должны быть направлены все усилия». Без развитой рефлексии педагогическая деятельность вожатого рискует остаться на уровне интуитивных действий, не переходя в осознанную профессиональную практику.

Личностно-педагогическая компетентность вожатого в экосистемной воспитательной модели детского лагеря отдыха включает несколько взаимосвязанных компонентов [1, 2].

Диагностический компонент предполагает умение «видеть» ребенка, понимать его актуальное состояние, потребности и трудности. В условиях временного коллектива, где нет возможности длительного наблюдения, эта способность приобретает особую значимость.

Проектировочный компонент связан с разработкой и адаптацией программы деятельности отряда и лагерной смены в целом. Вожатый выступает тем субъектом, который переводит программные требования на язык повседневных практик взаимодействия с детьми.

Организационно-деятельностный компонент охватывает широкий спектр умений: от проведения игр и коллективных творческих дел до организации самоуправления и разрешения конфликтов.

Рефлексивный компонент завершает и интегрирует все перечисленные.

В экосистемной логике вожатый выступает как:

Фасилитатор детской субъектности - создающий условия для проявления и развития активности, самостоятельности и ответственности ребенка ;

Интерпретатор культурных смыслов - помогающий ребенку осмыслить происходящие события, включить их в картину мира;

Средообразующий агент – формирующий атмосферу отряда, стиль отношений, систему норм и ценностей.

Кроме того, важным вектором развития является интеграция воспитательного и здоровьесберегающего компонентов в деятельности вожатого. Формирование единого здоровьесберегающего пространства, пропаганда здорового образа жизни через повседневные практики взаимодействия – это та сфера, где особенно полно раскрывается личностный потенциал вожатого [4].

Таким образом, вожатый как личностно-педагогический феномен представляет собой сложное, многомерное образование, в котором личностные качества и профессиональные компетенции находятся в диалектическом единстве.

Вожатый является ключевым, а возможно, и центральным элементом в реализации воспитательного потенциала загородного лагеря. Именно его личностные характеристики - эмпатия, креативность, ответственность, лидерские качества становятся тем резонатором, который усиливает воздействие всех остальных факторов лагерной среды. В условиях сжатых сроков смены и высокой интенсивности общения вожатый трансформирует абстрактный «воспитательный потенциал» в конкретный опыт взросления, сотрудничества и нравственного выбора для каждого ребенка.

Инвестиции в отбор, подготовку и поддержку профессиональных вожатых являются наиболее эффективным вложением в повышение качества современного детского отдыха.

Библиографический список

1. Газман, О. С. Неклассическое воспитание : От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. – Москва : МИРОС, 2002. – 296 с.

2. Минченко, В. К. Особенности профессионально важных качеств личности вожатых с разным опытом работы в этой должности / В. К. Минченко // Молодой ученый. – 2023. – № 19 (466). – С. 562–566.

3. Новикова, Л. И. Педагогика воспитания : Избранные педагогические труды / Л. И. Новикова ; под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика. – Москва : ПЕР СЭ, 2010. – 349 с.

4. Шевченко, К. В. Об основных подходах к разработке и реализации экосистемной модели воспитания субъектности детей в оздоровительном лагере / К. В. Шевченко // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2024. – № 4 (20). – С. 9–23.

Смирнова В.И., студентка 1 курса магистратуры Института искусств,
Соколов М.В., доктор пед. наук, заведующий кафедрой декоративно-прикладного искусства Института искусств
Новосибирский государственный педагогический университет
г. Новосибирск, Россия

РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ДПИ

Аннотация. *В данной статье рассматривается проблема развития образного мышления детей младшего школьного возраста. Рассматривается особенности возрастной группы: младший школьный возраст. Анализируется психолого-педагогический потенциал занятий декоративно-прикладным искусством (ДПИ) как эффективного средства формирования способности к созданию, преобразованию и оперированию образами.*
Ключевые слова: образное мышление, младший школьный возраст, декоративно-прикладное искусство, наглядно-образное мышление, стилизация, декоративный образ.

V.I. Smirnova,
M.V. Sokolov

DEVELOPMENT OF IMAGINATIVE THINKING IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN DPI CLASSES

Abstract. *This article discusses the problem of developing figurative thinking of children of primary school age. The features of the age group: primary school age are considered. The psychological and pedagogical potential of classes in decorative and applied arts as an effective means of forming the ability to create, transform and operate images is analyzed.*
Keywords: figurative thinking, primary school age, decorative and applied arts, visual-figurative thinking, stylization, decorative image.

Актуальность темы «Развитие образного мышления на занятиях декоративно-прикладного искусства» напрямую связана с потребностью общества в людях, умеющих находить нестандартные творческие решения в искусстве. На современном этапе общество остро испытывает потребность в личности, способной к нестандартному творческому мышлению, поиску оригинальных решений и созданию целостных художественных образов в деятельности. Однако массовая практика преподавания данного вида занятий не всегда в полной мере реализует эту задачу, зачастую сводясь к ремесленному копированию образцов. Возникает противоречие между социальным заказом на творческую индивидуальность и традиционными методами обучения, что делает целенаправленное развитие образного мышления на занятиях по декоративно-прикладному творчеству особенно значимым.

Актуальностью данной проблемы социального заказа по федеральному уровню является необходимостью реализации «Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года». Социальный заказ современного общества направлен не на репродуктивное заучивание, а на воспитание личности, способной к творческому преобразованию действительности. Развитие образного мышления на занятиях ДПИ является ключевым механизмом выполнения этого заказа, так как позволяет формировать у учащихся целостное восприятие мира через народные промыслы и декоративное творчество, так как занятия ДПИ способствуют формированию творческих способностей учащихся, развитию воображения и фантазии.

Декоративно-прикладное искусство – это один из видов искусств в области художественного творчества, широкий раздел творческой направленности, который охватывает создание предметов быта, обладающих одновременно потребительской ценностью и эстетическими качествами. В данном виде творчества есть множество и разделов: работа со стеклом (мозаика), текстиле (батик, шитье), работа с бумагой (квиллинг),

работа с глиной (керамика), резьба по дереву и многое другое. Образное мышление выступает психологической основой декоративно-прикладного искусства, обеспечивая преобразование наглядных представлений в художественно-выразительные формы с сохранением утилитарной функции предмета [8].

Образное мышление является познавательным процессом, при котором происходит восприятие, переработка и воспроизведение информации. Основная функция образного мышления – это создание образов и оперирование ими в процессе решения задач. За образное мышление преимущественно отвечает правое полушарие мозга (у правшей). Оно обрабатывает информацию целостно, одномоментно, схватывая общий контекст, форму, пространственные отношения. Левое полушарие отвечает за детали, анализ, последовательные операции и речь. Именно взаимодействие полушарий (мозолистое тело) даёт полноценное мышление: образ порождает логику, логика уточняет образ. Есть несколько видов образного мышления: наглядно-образное, словесно-логическое и наглядно-действенное. Все виды мышления тесно связаны между собой [2].

Словесно-логическое мышление оперирует не конкретными образами, а понятиями. Этот вид мышления связан со знаниями и опытом, опираясь на интеллектуальный запас и жизненный опыт, можно объяснить, что означают эти понятия [2]. Словесно-логическое мышление (его также называют абстрактно-логическим или понятийным) – это высший этап развития мышления, который оперирует понятиями, суждениями и умозаключениями без опоры на непосредственное восприятие предметов или их образы. При этом виде мышления возникает способность решать задачи и делать выводы с помощью слов, понятий и логических связей, не видя и не трогая предметы.

Наглядно-действенное мышление характеризуется опорой на реальный опыт взаимодействия с физическими объектами, человек работает с конкретными предметами, видит результаты своих действий и может моментально корректировать их. Это способ решения задачи путем реального физического преобразования ситуации.

Наглядно- образное мышление позволяет работать с воображаемыми образами, образы в наглядно-образном мышлении могут быть основаны на реальном опыте или создаваться заново, с помощью воображения. Наглядно-образное мышление – процесс, вид мышления, при котором ребёнок запоминает увиденные образы, моменты, представления, перерабатывает и воспроизводит на основе своих воспоминаниях из памяти того или иного образа. Наглядно-образное мышление способствует переработки информации, а также сравнению, выявлению и обозначению характеристик явлений, объектов, предметов. Содержание данного процесса:

Создание образа на уровне чувственного восприятия.

Представление – мысленное воспроизведение в образной форме, но в процессе восприятия материал преобразуется.

Видоизменение образов – их трансформация по форме, цвету, величине, пространственной размещённости, по признакам и свойствам. Занятия по декоративно-прикладному искусству способствует развитие образного мышления у детей. Декоративно-прикладное искусство хорошо способствует развитию образного мышление у детей при помощи разных видов декоративно-прикладного творчества: лепка, аппликация, рисования, изготовление декоративных игрушек и украшений. Главное на занятиях ДПИ использовать наглядные пособия, образцы. Структура образного мышления включает в себя восприятие, переработку информации, оперированием образо. Именно этот вид мышления является основным в направлении декоративно-прикладного искусства. Благодаря наглядности, учащиеся свободно перерабатывают увиденные объекты, предметы создавая более декоративные и стилизованные образы, соблюдая узнаваемость исходного образа, уходя в изучение материала, текстуры самого предмета [1].

Уже в младшем школьном возрасте психическое развитие ребёнка достигает высокого уровня. В этом возрасте ребёнок обладает психическими способностями: восприятие, мышление, воображение, речь и память. И поэтому в 6–7 лет дети уже многое могут. Они

хорошо ориентируются в окружающем мире, запоминают, перерабатывают и воспроизводят информацию [5].

В младшем школьном возрасте ребёнок переходит к стадии конкретных операций, начинает мыслить логически, опираясь на реальные объекты и наглядные ситуации. Появляются способности сравнивать, и устанавливать взаимосвязи.

Многие учёные обращались к изучению данной возрастной группы. Один из самых известный был Л. С. Выготский. Он как учёный рассматривал младший школьный возраст как период позитивных изменений и преобразований, для формирования познавательного отношения к миру, навыков учебной деятельности, организованности и саморегуляции. Ключевая особенность этого возраста – бурное развитие воображения. как отмечал Выготский, воображение ребёнка беднее воображения взрослого, потому что у него меньше жизненного опыта, ребёнок только познает окружающий мир [3]. Младшие школьники могут фантазировать ярко и искренне, но их образы часто шаблонны. Именно на занятиях декоративно-прикладного творчества можно развить наглядно-образное виденье благодаря многим упреждениям и занятиям, например стилизации [7].

Стилизация означает упрощение и изменение внешнего вида объекта для придания им выразительности и уникальности, сохраняя при этом узнаваемость. Может включать изменение форм, линий, цветов и текстур. Учащийся свободно перерабатывает зарисовки в декоративные мотивы, соблюдая узнаваемость исходного образа, благодаря глубокому изучению материала, текстуры и т.д.

Учёные предлагают использовать различные методы и приёмы обучения стилизации на занятиях ДПИ, например:

– прорисовка стилизованных форм сначала в воздухе, затем на бумаге (способ подражания);

– демонстрация изображения стилизованных объектов самими обучающимися на доске перед группой;

– упражнения на развитие разнообразных ассоциаций – мысленное создание картины по названию.

Есть множества заданий, упражнения для развития. Задания на стилизацию природных объектов — например, изображение цветов, деревьев, травы, мхов, лишайников. Можно пойти от реалистичных зарисовок выбранных объектов с последующей переработкой формы и графического наполнения изображения, постепенно выявляя декоративные качества изображаемого, или сразу выполнять стилизованные декоративные зарисовки, отталкиваясь от природных особенностей формы и декора.

Задания на стилизацию фигуры человека. Например, выполнение серии зарисовок фигуры человека в реалистичной манере, а затем графических зарисовок с использованием приёмов стилизации (гиперболизация формы, обобщение и упрощение формы и др.).

Для развития навыков стилизации на занятиях декоративно-прикладного искусства используются различные средства и методы, которые направлены на освоение приёмов условного, декоративного изображения предметов, растений, животных. Цель – научить обучающихся анализировать форму объектов, выявлять их характерные признаки и передавать их минимальными изобразительными средствами [8].

Наиболее подходящий метод для развития образного мышления на занятиях ДПИ эффективен метод «от пятна к образу». Суть данного метода заключается в случайном или абстрактном пятне, кляксе, а затем его нужно доработать до конкретного образа, это метод игры с формой и цветом [6]. Есть ещё очень хороший метод для развития образного мышления. Это метод ассоциативного ряда. Упражнение «цепочка образов»: необходимо выбрать любой объект, например: «ракушка». Необходимо написать 10–15 ассоциаций, которые связаны с данным словом.

Также есть наиболее подходящий приём, который можно использовать при работе с младшими школьниками: для данной возрастной группы эффективны приёмы, которые развивают внимание, мелкую моторику рук и дают довольно интересный результат. Одним

из таких приёмов является приём «оживший орнамент», когда детям даётся любая геометрическая фигура (круг или квадрат) и ребёнок должен дорисовать туловище, хвост, добавить элементы орнамента (линии, точки и т д.) [6]

Занятия декоративно-прикладного искусства (ДПИ) у младших школьников способствуют развитию образного мышления через создание новых образов, восприятие художественных образов и освоение приёмов работы с материалами. Это связано с тем, что ДПИ пробуждает яркие образные представления, воспитывает эстетический вкус и развивает творческое воображение. ДПИ развивает образное мышление младших школьников через создание художественных образов и решение творческих задач с помощью наглядно-образных представлений. Это происходит благодаря использованию различных материалов, приемов и средств выразительности (цвет, линия, форма, ритм, фактура), которые активизируют мыслительные процессы и способствуют формированию новых образов. Активация наглядно-образного мышления: ДПИ опирается на зрительное восприятие и конкретные образы. Дети учатся видеть, анализировать и воплощать свои представления в материале, решая, как добиться нужного эффекта с помощью цвета, формы и других средств. Работа с ДПИ способствует развитию дивергентного мышления, то есть способности находить множество разных решений одной задачи. Через создание орнаментов, узоров и изображений дети учатся обобщать и стилизовать, что помогает им лучше понимать и преобразовывать окружающую действительность.

В процессе работы дети знакомятся с особенностями художественных средств: формой, цветом, линией, объёмом, фактурой. Они учатся использовать их выразительные возможности для передачи своей идеи. Прежде чем приступить к работе, необходимо предложить ребёнку подумать, что он хочет изобразить, каким будет его образ, и как он будет выглядеть в выбранной технике.

Опираясь на исследования философов и ученных, мы сформулировали нашу точку зрения. Образное мышление – это процесс познания, запоминания и воспроизведение той или иной информации опираясь на воспоминания из памяти того или иного образа. Занятие декоративно-прикладным искусством хорошо способствует развитию образного мышление у детей при помощи разных видов ДПИ: лепка, аппликация, рисования, изготовление декоративных игрушек и украшений. Главное на занятиях ДПИ использовать наглядные пособия, образцы. Структура образного мышления включает в себя восприятие, переработку информации, оперированием образов и представление на основе воспоминания из памяти. В статье мы рассматриваем детей младший школьный возраст. В этот период у детей начинает развиваться абстрактное мышление. Также важно создавать творческую атмосферу на занятиях, поощрять индивидуальность учеников и не ограничивать их способность к неожиданному, интуитивному и яркому решению. Таким образом, занятия ДПИ помогают развивать художественно -творческие способности, в том числе воображение, которое тесно связано с мышлением.

Библиографический список

1. Виды мышления: классификация, характеристики. – URL: https://gb.ru/blog/vidy-myshleniya/ (дата обращения: 03.04.2026).

2. Возрастные особенности младших школьников. – URL:https://www.logopediadoma.ru/vozrastnye-osobennosti-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 03.04.2026).

3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / под. ред В. В. Давыдова. – Москва, 1999. – 560 с.

4. Декоративно-прикладное искусство : учебное пособие / В. Н. Молотова. – 3-е изд,, испр. и доп. – Москва : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2025. – 288 с.

5. Мышление и речь. – URL: https://www.marxists.org › russkij › thinking-speech (дата обращения: 03.04.2026).

6. Особенности, средства, приемы развития образного мышления. – URL: https://edu-time.ru/pub/147815 (дата обращения: 03.04.2026).

7. Психологические особенности развития общения в младшем школьном возрасте. – URL: https://studopedia.ru/7_107861_psihologicheskie-osobennosti-razvitiya-obshcheniya-v-mladshem-shkolnom-vozraste.html (дата обращения: 03.04.2026).

8. Шокорова, Л. В. Стилизация в дизайне и декоративно-прикладном искусстве : учеб. пособие / Л. В. Шокорова. – Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2016. – 117 с.

Соловьева А.В., педагог-организатор, педагог дополнительного образования
КГБУ ДО «Алтайский краевой дворец творчества детей и молодежи»
г. Барнаул Россия

СИНТЕТИЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕЗУЛЬТАТА В ПРАКТИКЕ ШКОЛ И ТЕАТРОВ МОДЫ
(на примере школы моды «Светлана»)

Аннотация. *В данной статье рассматривается синтетический характер образовательного процесса и результата в дополнительном образовании детей и молодежи, на примере деятельности Образцового детского коллектива Алтайского края школы моды «Светлана». Анализируются механизмы интеграции художественного, технического и личностно-развивающего компонентов в процессе подготовки специалистов индустрии моды. Особое внимание уделяется синтезу теоретических знаний, практических навыков и творческих компетенций, способствующих формированию у обучающихся целостного профессионального мышления и развитию функционально грамотной личности. В работе подчёркивается значимость междисциплинарного подхода и проектной деятельности для достижения высокого уровня образовательных результатов, отвечающих требованиям рынка труда и социокультурным вызовам времени.*
Ключевые слова: *синтетический характер образования, образовательный результат, коллекция, школа моды, проект, профориентация.*

A.V. Soloveva

THE SYNTHETIC NATURE OF EDUCATIONAL OUTCOMES IN THE PRACTICE OF SCHOOLS AND FASHION THEATERS
(based on the example of the «Svetlana» fashion school)

Abstract. *This article examines the synthetic nature of the educational process and its outcomes in supplementary education for children and youth, using as an example the activities of the "Svetlana" Fashion School, an Exemplary Children's Group of the Altai Territory. It analyzes the mechanisms of integrating artistic, technical, and personal-developmental components in the process of training specialists for the fashion industry. Particular attention is paid to the synthesis of theoretical knowledge, practical skills, and creative competencies that contribute to the formation of holistic professional thinking among students and to the development of a functionally literate personality. The paper emphasizes the importance of an interdisciplinary approach and project-based activities for achieving a high level of educational outcomes that meet the demands of the labor market and the socio-cultural challenges of our time.*
Keywords: synthetic nature of education, educational outcome, collection, fashion school, project, professional definition.

Современное дополнительное образование – это динамичная подсистема образовательной среды, ориентированная на всестороннее развитие личности. В структуре непрерывного образования дополнительное образование выступает как гибкий, вариативный и личностно-ориентированный механизм, позволяющий ребенку выстраивать индивидуальную образовательную траекторию для профессионального самоопределения. Оно реализуется через систему курсов, проектов, тренингов, мастер-классов, стажировок и т.д.

Современное образование характеризуется ориентацией на личность. Новая личностная парадигма – это не только ведущая тенденция современного образования, но и в целом педагогического сознания. На наш взгляд в личностно-ориентированном образовании имеет место быть синтетический подход, подразумевающий организацию учебной деятельности, в рамках которой активность обучающихся носит поисково-исследовательский характер, а процесс обучения приобретает характер сотрудничества педагога и обучающихся. И, учитывая нестабильность мирового развития, молниеносность изменяющегося мировоззрения, образовательный процесс в дополнительном образовании детей следует выстраивать как открытую систему. В таком случае при выстраивании образовательного процесса педагог должен предвидеть, что ждет ребенка в будущем, научить его принимать решения, быть мобильным, уметь меняться, уметь использовать полученные знания, умения, навыки, сформированные компетенции в той или иной учебной и/или житейской ситуации. Все это и предполагает синтетический характер образования, подход, предполагающий объединение разрозненных знаний, дисциплин и методов в единую целостную систему. Он направлен на формирование целостной картины мира, развитие способности к интеграции информации, творческому мышлению и практическому применению знаний из разных областей.

Под синтетичностью мы понимаем органичное соединение разрозненных элементов (знаний, навыков, дисциплин) в единую систему, формирующую целостное профессиональное мышление. Синтетический характер образования реализуется через междисциплинарную интеграцию (дизайн, технология, хореография, история костюма), соединение теории и практики (от эскиза до готового изделия), развитие hard и soft skills (технические навыки + креативное мышление), проектную деятельность как форму синтеза компетенций.

Такой подход соответствует концепции функциональной грамотности, подчеркивающей важность применения знаний в реальных жизненных ситуациях и направлен на формирование функционально грамотной личности. «Функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [1].

Возникает вопрос как оценить уровень сформированной компетенций у детей. Ведь любой процесс должен иметь результат, который можно измерить. В качестве определения уровня развития soft skills (навыки, помогающие человеку эффективно решать задачи и адаптироваться к новым условиям) и hard skills (набор конкретных профессиональных умений, которые можно продемонстрировать на практике) у детей в процессе обучения, предлагаем использовать проекты как образовательный результат.

Образовательный результат – это ожидаемые и измеряемые конкретные достижения обучающихся, которые целенаправленно формируются в рамках образовательного процесса дидактическими средствами. Виды образовательных результатов: знания, умения, навыки, опыт, ценностные установки, компетенции (ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ).

Образовательный результат всегда социален и индивидуален (учитывает социальный контекст и личные особенности обучающегося), измерим (достижения можно оценить с помощью различных методов, например, тестирование, исследовательский проект, практические работы, самоанализ и др.), формируется в ходе освоения образовательных

программ. В. В. Юдин в своих трудах говорит, что результат образования по природе своей является совокупностью освоенных способов деятельности и предлагает его структуру.

Совокупность освоенных способов деятельности = социальный опыт = образовательный результат.

Исследователь выделяет четырёхкомпонентную структуру образовательного результата: знания о мире и способах деятельности; опыт материализованной деятельности (умения, навыки); опыт интеллектуальной деятельности (мышление); опыт эмоционально - ценностного отношения к действительности (мотивы) [2, 15].

Синтетический характер образовательного результата в практике школ и театров моды проявляется в объединении различных видов деятельности, знаний и навыков, что позволяет формировать у обучающихся комплексное представление о профессиях мира моды (дизайнер, конструктор, закройщик, манекенщица, хореограф-постановщик, стилист и т.д.). Это достигается за счёт интеграции разных дисциплин, методов обучения в реализации целей образовательного процесса. Такой подход формирует у обучающихся способность к комплексному мышлению, развивает навыки сотрудничества, принятия решений и мобильности.

Рассмотрим эту тему на примере Образцового детского коллектива Алтайского края школы моды «Светлана».

Образцовый детский коллектив Алтайского края школа моды «Светлана» - ведущий детский коллектив Алтайского края в области дизайна одежды работает в КГБУ ДО «АКДТДиМ» с 1989 г. Ежегодно в 11 группах обучаются 88 школьников и студентов, от 6 лет до 21 года.

Коллективом педагогов разработана и успешно реализуется дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа, построенная на интеграции основных предметов: «Художественное проектирование костюма», «Костюм в художественной культуре», «Сценическая культура» и «Имидж». ДООП школы моды «Светлана» представляет собой органическую часть художественного образования и эстетического воспитания в области современного дизайна одежды. Обучение в школе моды формирует у обучающихся эмоционально-эстетическое отношение к традиционной и современной национальной культуре в процессе комплексного преподавания моделирования и конструирования одежды, изобразительного искусства, хореографии и дефиле. Формирование эстетических знаний, пробуждение эстетической восприимчивости и закрепление их в творческом опыте осуществляется не только через изучение специальных технических дисциплин, таких как конструирование и моделирование, а также предметов художественного цикла (рисунок, живопись).

В разработке образовательного материала педагогический коллектив школы моды опирается на базовые знания, умения, навыки и компетенции, приобретенные обучающимися в учреждениях общего образования в рамках ФГОС (по предметам «музыка», «изобразительное искусство», «мировая художественная культура», «физическая культура», «хореография», «основы духовно-нравственной культуры народов России», «технология» и др.).

Ежегодно основным продуктом обучения в школе моды является создание собственного костюма для коллекции моделей одежды. Обучающиеся в течение нескольких месяцев рисуют эскизы, конструируют, моделируют и изготавливают плечевые и поясные изделия для своего костюма, а также подбирают музыку и подготавливают постановку для демонстрации своих изделий на конкурсах и различных мероприятиях города Барнаула.

В условиях школы моды «Светлана» синтетический характер обучения реализуется через создание и презентацию коллекций. Учащиеся, не просто осваивают отдельные дисциплины (например, конструирование, рисунок, историю костюма), но и учатся объединять их в целостный творческий продукт. В процессе работы над коллекцией происходит интеграция теоретических знаний и практических навыков, а также

взаимодействие между участниками коллектива, где каждый вносит свой вклад в общий результат и несет ответственность за свой участок работы.

И здесь необходимо отметить, что коллекции создаются не только коллективно, но и некоторые обучающиеся создают авторские коллекции моделей одежды. Такая коллекция тоже является образовательным результатом, но уже индивидуальным, выступая ярким проявлением синтетического характера образовательного процесса, в котором отражается не только уровень освоения отдельных предметов, но и способность юного модельера самостоятельно выстраивать связи между теорией и практикой, находить оригинальные решения, и нести ответственность за собственный результат.

В том и другом случае, в процессе создания коллекции формируется уникальное профессиональное мышление, где художественный вкус сочетается с технологической грамотностью и умением видеть проект как единое целое.

Таким образом, создание и презентация коллекции становится итогом синтетической учебной деятельности, где объединяются результаты работы дизайнеров, портных, стилистов, хореографов. В этом процессе педагог выступает не как транслятор знаний, а как наставник и партнёр, поддерживая поисково-исследовательскую активность учащихся и помогая им применять полученные компетенции в реальной творческой ситуации.

Но прежде чем взяться за создание коллекционного изделия, глобального творческого продукта, каждый обучающийся школы моды «Светлана» проходит поэтапное освоение программы, всех модулей и предметов, создавая мини-проекты. Например, одним из таких проектов в 9 группе школы моды является «Создание трендовой спортивной юбки». Цели, задачи, формы и методы образовательного процесса проекта указаны в таблице. (см. табл. 1)

Таблица 1.

Характеристика проекта

Тип занятия	закрепление изученного материала/применение полученных знаний и навыков подчеркивает важность повторения ранее освоенного материала, одновременно стимулируя интерес учащихся новым содержанием занятия.
Формы организации образовательной деятельности	индивидуальная, групповая, фронтальная.
Методы обучения	словесный, наглядный, проектный, частично-поисковый, демонстрационный, метод ассоциаций, критического мышления, учебный диалог, практический.
Межпредметные связи	костюм в художественной культуре, дефиле, имидж (ДО); уроки технологии и мировой художественной культуры (СОШ).
Цель	**формирование компетенций обучающихся в области проектирования швейного изделия (спортивной юбки)**
Задачи проекта	**Образовательные/предметные:** **-** Закрепить умения по созданию выкройки поясного изделия с применением приема колорблокинга в процессе разработки спортивного дизайна юбки; - Развивать умение анализировать современные тенденции моды и адаптировать их в собственные проекты; - Овладеть техникой самостоятельной подготовки и пошива юбки из тканей в выбранном цветовом решении. **Развивающие/метапредметные:** - Способствовать развитию эстетического вкуса и навыков рабочих профессий индустрии моды и легкой промышленности; - Формировать способность применять теоретические знания и

	профессиональные навыки в практической работе, развивая при этом самостоятельность, в том числе при выстраивании алгоритма работы, и ответственность при выполнении творческих проектов; - Учить критически оценивать собственную деятельность и совершенствовать её на основе полученных результатов. **Воспитательные/личностные:** - Создавать условия для погружения в специфику работы швейного производства, стимулируя интерес к профессии конструктора-модельера, дизайнера одежды, закройщика, портного… - Воспитывать аккуратность в профессиональной деятельности путем соблюдения технологий и правил в изготовлении одежды; - Создавать условия для самореализации обучающихся в творческой среде, поощряя инициативность и креативность в проектировании новых коллекций одежды; - Способствовать формированию культуры взаимодействия в коллективе посредством подготовки изделия к первой примерке.

Группа состоит из обучающихся средних классов образовательной школы (7–9 класс), разных годов обучения дополнительного образования (4–8 года обучения) с нагрузкой 12 часов в неделю из них 7 часов предмет «конструирование, моделирование и технологии изготовление швейных изделий», 2 часа «сценическое движение», 1 час «дефиле», 1 час «костюм в художественной культуре» и 1 час «имидж».

В профессиональной области этот проект дает представление об актуальных трендах в моде и интересных приемах в дизайне одежды. Его освоение позволяет обучающимся закрепить знания, умения, навыки для самостоятельного построения и изготовления поясного швейного изделия - юбки. А также реализовать индивидуальные творческие потребности.

В процессе реализации проекта каждая девушка достигла индивидуального образовательного результата, создав спортивную юбку с индивидуальным дизайном. Этот проект яркое доказательство успешного внедрения синтетического подхода в образовательной практике дополнительного образования детей и молодежи.

Образовательные результаты обучающихся 9 группы школы моды «Светлана»:

– формирование знаний об истории костюма, разнообразии стилей и модных тенденций;

– расширение теоретических и практических знаний в области дизайна, конструировании, моделировании и изготовлении трендовой спортивной юбки;

– закрепление умений сценического искусства, основ актерского мастерства, хореографии, дефиле;

– развитие эстетического вкуса, аккуратности, умения видеть перспективу своего труда, стремления к достижению цели;

– профессиональное предопределение.

Хочется заметить, что обучающиеся школы моды «Светлана» отличаются творческой и познавательной активностью, самостоятельностью, нестандартностью мышления. Эффективное применение педагогами (выпускниками школы моды «Светлана» разных лет) синтетического подхода в обучении способствует высокой результативности, что подтверждают награды, завоеванные воспитанниками коллектива в краевых, межрегиональных, всероссийских и международных конкурсах.

Таким образом, в рамках синтетического подхода образовательные результаты формируются в ходе решения учебных задач, выполнения практических и учебных заданий. При этом акцент делается не только на усвоении знаний, но и на развитии умений применять их на практике, формировании универсальных учебных действий. А синтетический характер образовательного результата в школах и театрах моды направлен на создание целостной, интегрированной и динамичной образовательной среды, где результаты обучения становятся результатом взаимодействия различных компонентов учебного процесса.

Исходя из практического опыта можно выделить некоторые аспекты синтетического характера образовательного процесса в школах и театрах моды:

1. *Междисциплинарность* – объединение элементов моды, дизайна, декоративно-прикладного творчества, хореографии, дефиле, истории костюма и других областей. Например, учащиеся могут изучать основы дизайна, конструирования одежды, технологии декорирования, а также осваивать сценическое движение, актёрское мастерство, хореографию.
2. *Комплексный подход к обучению* – дополнительные образовательные программы часто включают несколько модулей/предметов, которые взаимосвязаны и направлены на достижение общего результата. Это может быть сочетание изучения истории моды, конструирования, моделирования, изготовления костюмов, дефиле, актёрской игры и других видов деятельности.
3. *Практико-ориентированность* – результаты обучения в театрах моды часто проявляются через создание конкретных творческих продуктов и его публичную презентацию. Например, коллекций одежды, театрализованных концертов, портфолио, изготовление одежды для себя, родных и сверстников. Все это требует применения знаний из разных областей и развития hard skills, а также усиливает практическую направленность обучения и мотивацию обучающихся.
4. *Развитие универсальных компетенций* – некоторые разделы ДООП направлены на формирование критического мышления, креативности, коммуникативных навыков, умения работать в коллективе. Например, обучающиеся учатся анализировать ситуации, классифицировать информацию, критически оценивать проделанную работу свою и своих сверстников, применять полученные знания в творческих проектах и жизненных ситуациях.
5. *Личностное развитие* – в процессе занятий в школах и театрах моды у обучающихся развиваются эстетический вкус, образное мышление, фантазия, уверенность в себе, навыки само презентации, трудолюбие, аккуратность, усидчивость.

Перспективы исследования связаны с разработкой критериев оценки синтетических образовательных результатов и их валидизацией в профессиональном сообществе.

Библиографический список

1. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла : сборник материалов в помощь учителям, администрации школ и ДОУ, работникам органов управления образованием, методистам, преподавателям ИПК, педколледжей и педвузов, студентам педагогических учебных заведений / науч. ред. А. А. Леонтьев. – Москва : Изд. Дом Рос. акад. образования : Баласс, 2003. – 367 с.
2. Юдин, В. В. Образовательный результат : от компетенций до личности / В. В. Юдин // Образование и наука. – 2008. – № 4. – С. 13–23.
3. Левичев, О. Ф. Категория синтеза как аспект метанаучности современной педагогической мысли / О. Ф. Левичев // Портал научно-практических публикаций. – URL: https://portalnp.snauka.ru/2013/11/1413 (дата обращения: 25.02.2026).

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Барбашов В.П., Барбашова Е.В. Тема исторической памяти в патриотическом воспитании школьников на уроках иностранного языка (на материале переводов песен В. Высоцкого и Б. Окуджавы на немецкий язык)…….....3

Герасимова О.Ю., Тихонова О.Н. Педагогические условия как фактор развития логического мышления старшеклассников во внеурочной работе по математике……..…….8

Глушкова С.А. Виды работ при обучении русскому языку детей мигрантов на школьном и вузовском этапах в Уральском федеральном округе……..…..15

Елизарова Д.Р., Богумил Т.А. Зооморфный код романа Ю. О. Домбровского «Хранитель древностей»: изучение в школе…….....20

Иванова М.М., Блудова И.Н. Психолого-педагогические методы восстановления студентов-спортсменов (на примере самбо): современное состояние и перспективы применения……26

Кириенко А.В., Бокова О.А. Реализация психолого-педагогического сопровождения семей в КГБУСО «Комплексный центр социального обслуживания населения города Рубцовска» как детерминанта успешной социализации ребенка с расстройством аутистического спектра……..31

Кобзева К.А., Маркина П.В. Продвижение литературного образования в медиасреде……39

Кошева Д.П., Девятёрова В.А. Развитие воображения у младших школьников в процессе создания мультфильмов……..44

Лещенко Т.С., Кошева Д.П. Проектирование мультимедийных дидактических материалов как инструмента визуализации учебной информации (на примере системы СПО)…….....51

Марьина О.В. Подготовка специалистов для работы с детьми мигрантов в педагогических университетах Сибирского федерального округа…….56

Оленникова Е.А., Кошева Д.П. Методика формирования познавательного интереса школьников во внеурочной деятельности…….60

Панова Т.В., Парпура О.А. Методический потенциал русских, английских и китайских сказок в процессе обучения иностранному языку в школе…….....65

Самохвалова Е.В. Программа развития эмоционального интеллекта подростков в рамках школьного образования……...70

Сухорукова Н.С., Пегарева Е.А. Формирование умений монологической речи у школьников: интеграция психолого-педагогических и лингвистических подходов……...75

Раздел 2. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ануфриева Г.В., Речкунова П.В. Способы перевода русской безэквивалентной лексики на китайский язык (на примере лексико-тематической группы «еда» в поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души»)…….81

Бадюк А.И., Коротких Ж.А. Прецедентные феномены и их источники в заголовках современных англоязычных журналов……..88

Безрукова Н.Н., Вансович А.А. «Великий Гэтсби» в русских переводах: феномен повторного перевода…….96

Козырева В.Ю., Заюкова Е.В. Специфика перевода культурно-специфической лексики в процессе транскреации мультипликационных фильмов с русского языка на английский…101

Коротких Ж.А., Милованова К.А. Стратегии и языковые характеристики самопрезентации, используемые для создания актуальных гендерно-стереотипных образов в англоязычных социальных сетях…….....106

Краева В.Ю., Квятковская К.Э. Образ жены в паремиологии русского и итальянского языков (лингвокультурологический аспект)…….....114

Островских И.Н., Сушкова К.Н. Цикл Вадима Шефнера «Василию Тредиаковскому посвящается» как поэтическая биография……..120

Романова А.Р., Заюкова Е.В. Особенности передачи австралийских реалий на русский язык в туристических текстах……...123

Шевченко Л.Л., Фатина О.П. Лингвостилистические средства репрезентации мировосприятия персонажа-ребенка в современной англоязычной литературе…….128

Шпильная Н.Н., Сайберт Э.А. Сочинение по картине как персонотекст…….133

Ярышева П.В., Безрукова Н.Н. Промпт-инжиниринг как инструмент повышения качества нейронного машинного перевода в туристическом дискурсе …….....139

Раздел 3. МАТЕРИАЛЫ V СИБИРСКОЙ ШКОЛЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИННОВАТИКИ «ИННОВАЦИИ В ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ: СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ»

Величко Н.Н., Шайдурова Н.В. От квадрата Малевича к эксперименту дошкольника: культурно-исторический подход к развитию креативности через язык авангардного искусства…….145

Гребенникова Н.В. Формирование ценностного отношения к педагогической профессии посредством обучения в психолого-педагогическом классе…….148

Ерохина А.А. Критерии и показатели сформированности организаторской компетентности будущего педагога……..153

Лапина И.В. Комплекс цифровых образовательных ресурсов как инструмент повышения эффективности гибридного обучения в вузе…….....159

Максимова С.Е., Управление процессом профориентации старшеклассников в психолого-педагогических классах…….165

Манузина Е.Б. Диагностика готовности преподавателей вуза к применению технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности……...170

Пятач А.Н. Цифровой навигатор зож как средство формирования готовности будущих учителей физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников в социальных сетях…….....175

Раздел 4. МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ИМ. И.К. ШАЛАЕВА «ПОТЕНЦИАЛ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Баранова О.Н., Микляева Ю.Н. Реализация народной педагогики в СПО при подготовке обучающихся к демонстрационному экзамену…….....182

Петрягина С.В., Брилькова Е.А. От эскиза до подиума: формирование универсальных компетенций будущего дизайнера через проектную деятельность в школе моды…….189

Быкова А.А., Потехин Н.В. Образовательная робототехника как средство формирования алгоритмического мышления для решения задач межпредметной интеграции в начальной школе…….....194

Гончарова Л.О. Волшебный мир войлока – средство развития творческих и познавательных способностей школьников…….198

Иванищева Л. Г., Соколов М.В. Исследование уровня развития творческой самореализации личности у подростков на занятиях декоративно прикладным искусством……203

Летун Е.М. Индивидуализация профориентационной траектории обучающихся в цифровой среде педагогического технопарка «Кванториум»…….209

Моргорская Н.В. Педагогическая мастерская как средство повышения профессиональной компетентности педагогических работников……..213

Новичихина Н.В. Вожатый как личностно-педагогический ресурс повышения воспитательного потенциала загородного детского лагеря отдыха……..216

Смирнова В.И., Соколов М.В. Развитие образного мышления у младших школьников на занятиях ДПИ……..219

Соловьева А.В. Синтетический характер образовательного результата в практике школ и театров моды (на примере школы моды «Светлана»)……223

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Научный журнал

Педагогическое образование на Алтае

• 2026 • № 1 •

Адрес редакции и издателя:
656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, д. 55