

ISSN 1999-5407

# ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГУМАНИТАРИЙ



**4 (69) / 2024**



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Челябинский государственный университет»

**Челябинский  
гуманитарий**

**Ч**

**НАУЧНЫЙ  
ЖУРНАЛ**

*Основан в 2006 году*  
**№ 4 (69) / 2024**

#### Главный редактор

*М. В. Загидуллина*, доктор филологических наук, профессор, Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)

#### Заместители главного редактора:

*И. А. Бобыкина*, доктор педагогических наук, доцент, Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)

*Ю. В. Даманский*, доктор филологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (Москва, Россия)

*С. И. Симакова*, доктор филологических наук, доцент, Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)

*Л. Б. Зубанова*, доктор культурологии, профессор, Челябинский государственный институт культуры (Челябинск, Россия)

#### Ответственный секретарь журнала:

*А. А. Загидуллина*, Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)

#### Технический редактор:

*И. В. Топчий*, кандидат филологических наук, Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)

#### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

*Бобыкина Ирина Александровна*, доктор педагогических наук, доцент, Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)

*Галагузова Юлия Николаевна*, доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия)

*Гревцева Гульсина Якуповна*, доктор педагогических наук, профессор, Челябинский государственный институт культуры (Челябинск, Россия)

*Дорожук Елена Сергеевна*, доктор педагогических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань, Россия)

*Месеняшина Людмила Александровна*, доктор педагогических наук, профессор, Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)

*Молчанов Сергей Григорьевич*, доктор педагогических наук, профессор, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск, Россия)

*Павлова Любовь Владимировна*, доктор педагогических наук, доцент, Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова (Магнитогорск, Россия)

*Репин Сергей Арсеньевич*, доктор педагогических наук, профессор, Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)

*Смирнов Дмитрий Витальевич*, доктор педагогических наук, доцент, Институт стратегии развития образования Российской академии образования (Москва, Россия)

##### 5.9.1. Русская литература и литературы народов Российской Федерации (филологические науки)

*Артемова Светлана Юрьевна*, доктор филологических наук, доцент, Тверской государственный университет (Тверь, Россия)

*Афанасьев Антон Сергеевич*, кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань, Россия)

*Горелов Олег Сергеевич*, доктор филологических наук, Ивановский государственный университет (Иваново, Россия)

*Доманский Юрий Викторович*, доктор филологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (Москва, Россия)

*Загидуллина Марина Викторовна*, доктор филологических наук, профессор, Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)

*Зыховская Наталья Львовна*, доктор филологических наук, доцент, Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет) (Челябинск, Россия)

*Скворцов Артем Эдуардович*, доктор филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань, Россия)

*Темиришина Олеся Равильевна*, доктор филологических наук, доцент, Московский университет имени А. С. Грибоедова (Москва, Россия)

*Фаустов Андрей Анатольевич*, доктор филологических наук, профессор, Воронежский государственный университет (Воронеж, Россия)

*Кроо Каталин*, доктор филологических наук, профессор, Университет имени Лоранда Этвеша (Будапешт, Венгрия)

##### 5.9.9. Медиакоммуникации и журналистика (филологические науки)

*Ежова Елена Николаевна*, доктор филологических наук, профессор, Северо-Кавказский федеральный университет (Ставрополь, Россия)

*Загидуллина Марина Викторовна*, доктор филологических наук, профессор, Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)

*Зверева Екатерина Анатольевна*, доктор филологических наук, доцент, Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина (Тамбов, Россия)

*Каминская Татьяна Леонидовна*, доктор филологических наук, доцент, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого (Великий Новгород, Россия)

*Распопова Светлана Сергеевна*, доктор филологических наук, профессор, Московский политехнический университет (Москва, Россия)

*Симакова Светлана Ивановна*, доктор филологических наук, доцент, Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)

*Смеюха Виктория Вячеславовна*, доктор филологических наук, доцент, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова (Симферополь, Республика Крым, Россия)

*Шестерина Алла Михайловна*, доктор филологических наук, профессор, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (Москва, Россия)

##### 5.10.1. Теория и история культуры, искусства (культурология)

*Гун Галина Евгеньевна*, доктор культурологии, профессор, Магнитогорская государственная консерватория (академия) имени М. И. Глинки (Магнитогорск, Россия)

*Зубанова Людмила Борисовна*, доктор культурологии, профессор, Челябинский государственный институт культуры (Челябинск, Россия)

*Кириллова Наталья Борисовна*, доктор культурологии, профессор, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург, Россия)

*Комлев Юрий Эдуардович*, доктор культурологии, доцент, Оренбургский областной музей изобразительных искусств (Оренбург, Россия)

*Рубин Владимир Александрович*, доктор культурологии, доцент, Оренбургский институт (филиал) Московского государственного юридического университета имени О. Е. Кутафина (Оренбург, Россия)

*Синецкий Сергей Борисович*, доктор культурологии, профессор, Челябинский государственный институт культуры (Челябинск, Россия)

*Тузовский Иван Дмитриевич*, доктор культурологии, доцент, Челябинский государственный институт культуры (Челябинск, Россия)

*Шуб Мария Львовна*, доктор культурологии, доцент, Челябинский государственный институт культуры (Челябинск, Россия)

*Ярычев Насруди Увайсович*, доктор философских наук, доктор педагогических наук, профессор, Чеченский государственный университет имени А. А. Кадырова (Грозный, Россия)

ISSN 1999-5407

12+

*Редакция журнала может не разделять точку зрения авторов публикаций. Ответственность за содержание статей и качество перевода аннотаций несут авторы публикаций.*

*Входит в перечень ВАК с 31.05.2023*

*по специальностям: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки); 5.9.1. Русская литература и литературы народов Российской Федерации (филологические науки); 5.9.9. Медиакоммуникации и журналистика (филологические науки); 5.10.1. Теория и история культуры, искусства (культурология).*

Адрес редакции и издателя:

454084, Челябинская обл., г. Челябинск,  
пр-т Победы, д. 162, корп. В, каб. 408

Тел.: (351) 799-70-29

e-mail: chelgum@yandex.ru

Учредитель: ФГБОУ ВО

«Челябинский государственный университет»

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС77-78897 от 28.08.2020,

Федеральная служба по надзору в сфере связи,

информационных технологий и массовых коммуникаций

Компьютерная верстка *В. С. Котова*

Подписано в печать: 25.11.2024

Выход в свет: 02.12.2024

Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.

Гарнитура Таймс. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 11,3. Уч.-изд. л. 11,4.

Тираж 500 экз. Заказ № 491.

Цена договорная

Отпечатано в Издательстве Челябинского государственного университета. 454021, г. Челябинск, ул. Молодогвардейцев, 57 Б

**Editor-in-Chief**

*M. V. Zagidullina*, Doctor of Philology, Professor, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia)

**Deputy Editors-in-Chief:**

*I. A. Bobykina*, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia)

*Yu. V. Domansky*, Doctor of Philology, Professor, Russian State Humanitarian University (Moscow, Russia)

*S. I. Simakova*, Doctor of Philology, Associate Professor, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia)

*L. B. Zubanova*, Doctor of Cultural Studies, Professor, Chelyabinsk State Institute of Culture (Chelyabinsk, Russia)

**Executive Secretary of the Journal:**

*A. A. Zagidullina*, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia)

**Technical Editor:**

*I. V. Topchii*, Candidate of Philology, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia)

**EDITORIAL BOARD****5.8.2. Theory and methods of teaching and upbringing (by areas and levels of education) (pedagogical sciences):**

*Bobykina Irina Aleksandrovna*, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia)

*Galaguzova Yulia Nikolaevna*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia)

*Grevtseva Gulsina Yakubovna*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chelyabinsk State Institute of Culture (Chelyabinsk, Russia)

*Doroshchuk Elena Sergeevna*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russia)

*Mesenyashina Lyudmila Aleksandrovna*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia)

*Molchanov Sergey Grigorievich*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia)

*Pavlova Lyubov Vladimirovna*, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov (Magnitogorsk, Russia)

*Repin Sergey Arsenyevich*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia)

*Smimov Dmitry Vitalievich*, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

**5.9.1. Russian literature and literatures of the peoples of the Russian federation (philological sciences)**

*Artemova Svetlana Yurievna*, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Tver State University (Tver, Russia)

*Afanasyev Anton Sergeevich*, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russia)

*Gorelov Oleg Sergeevich*, Doctor of Philological Sciences, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia)

*Domansky Yuri Viktorovich*, Doctor of Philological Sciences, Professor, Russian State Humanitarian University (Moscow, Russia)

*Zagidullina Marina Viktorovna*, Doctor of Philological Sciences, Professor, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia)

*Zykhovskaya Natalya Lvovna*, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, South Ural State University (National Research University) (Chelyabinsk, Russia)

*Skvortsov Artem Eduardovich*, Doctor of Philological Sciences, associate professor, Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russia)

*Temirshina Olesya Ravilievna*, Doctor of Philology, Associate Professor, A.S. Griboyedov Moscow State University (Moscow, Russia)

*Faustov Andrey Anatolyevich*, Doctor of Philology, Professor, Voronezh State University (Voronezh, Russia)

*Kroo Katalin*, Doctor of Philology, Professor, Eotvos Lorand University (Budapest, Hungary)

**5.9.9. Media communications and journalism (philological sciences)**

*Yezhova Elena Nikolaevna*, Doctor of Philological Sciences, Professor, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia)

*Zagidullina Marina Viktorovna*, Doctor of Philological Sciences, Professor, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia)

*Zvereva Ekaterina Anatolyevna*, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Tambov State University named after G. R. Derzhavin (Tambov, Russia)

*Kaminskaya Tatyana Leonidovna*, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Novgorod State University named after Yaroslav the Wise (Veliky Novgorod, Russia)

*Raspopova Svetlana Sergeevna*, Doctor of Philology, Professor, Moscow Polytechnic University (Moscow, Russia)

*Simakova Svetlana Ivanovna*, Doctor of Philology, Associate Professor, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia)

*Smeyukha Victoria Vyacheslavovna*, Doctor of Philology, Associate Professor, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov (Simferopol, Republic of Crimea, Russia)

*Shesterina Alla Mikhailovna*, Doctor of Philology, Professor, Moscow State University named after M.V. Lomonosov (Moscow, Russia)

**5.10.1. Theory and history of culture, art (cultural studies)**

*Gun Galina Evgenievna*, Doctor of Cultural Studies, Professor, Magnitogorsk State Conservatory (Academy) named after M. I. Glinka (Magnitogorsk, Russia)

*Zubanova Lyudmila Borisovna*, Doctor of Cultural Studies, Professor, Chelyabinsk State Institute of Culture (Chelyabinsk, Russia)

*Kirillova Natalya Borisovna*, Doctor of Cultural Studies, Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Ekaterinburg, Russia)

*Komlev Yuri Eduardovich*, Doctor of Cultural Studies, Associate Professor, Orenburg Regional Museum of Fine Arts (Orenburg, Russia)

*Rubin Vladimir Aleksandrovich*, Doctor of Cultural Studies, Associate Professor, Orenburg Institute (branch) of Moscow State Law University named after O. E. Kutafin (Orenburg, Russia)

*Sinetsky Sergey Borisovich*, Doctor of Cultural Studies, Professor, Chelyabinsk State Institute of Culture (Chelyabinsk, Russia)

*Tuzovsky Ivan Dmitrievich*, Doctor of Cultural Studies, Associate Professor, Chelyabinsk State Institute of Culture (Chelyabinsk, Russia)

*Shub Maria Lvovna*, Doctor of Cultural Studies, Associate Professor, Chelyabinsk State Institute of Culture (Chelyabinsk, Russia)

*Yarichev Nasrudi Uvaisovich*, Doctor of Philosophy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chechen State University named after

A. A. Kadyrov (Grozny, Russia)

**ISSN 1999-5407****12+**

*The editorial board of the journal may not share the views of the authors of the publications. The authors of the publications are responsible for the content of the articles and the quality of the translation of abstracts.*

*Included in the list of the Higher Attestation Commission since 31.05.2023 in the following specialties: 5.8.2. Theory and methods of teaching and upbringing (by areas and levels of education) (pedagogical sciences); 5.9.1. Russian literature and literatures of the peoples of the Russian Federation (philological sciences); 5.9.9. Media communications and journalism (philological sciences); 5.10.1. Theory and history of culture, art (cultural studies).*

Editorial and publisher address:  
454084, Chelyabinsk region, Chelyabinsk,  
Pobedy ave., 162, bldg. B, off. 408 Tel.: (351) 799-70-29 e-mail:  
chelgum@yandex.ru  
e-mail: chelgum@yandex.ru

Founder: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chelyabinsk State University"  
Registration Certificate  
PI No. FS77-78897 dated 28.08.2020,  
Federal Service for Supervision of Communications,  
Information Technology and Mass Media

Computer layout *V. S. Kotova*

Signed for printing: 25.11.2024

Published: 02.12.2024

Format 60x84 1/8. Offset paper.

Typeface Times. Offset printing.

Conditional printing sheet 11.3. Publishing sheet 11.4.

Circulation 500 copies. Order No. 491.

Price negotiable

Printed by the Publishing House  
of the Chelyabinsk State University.  
454021, Chelyabinsk, Molodogvardeyev St., 57 B

## СОДЕРЖАНИЕ

5.8.2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ  
(ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ)  
(ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

От редакции .....5

## НАУЧНЫЕ СТАТЬИ

- Абрамовских Т. А., Коптелов А. В., Машуков А. В.* Дизайн образовательной среды как средство профессионального развития педагогических и руководящих работников .....6
- Акашева Т. В., Рахимова Н. М., Жаркова А. Д.* Обучение немецкому языку в высшей школе с учетом языковых особенностей австрийского варианта .....17
- Бароненко Е. А., Орлова И. А., Райсвих Ю. А., Скоробренко И. А.* Иммерсивное обучение как фактор формирования речевых умений у будущих учителей иностранного языка .....26
- Белова Л. А., Слабышева А. В.* Субкультура «фурри» как основа дидактической игры на занятиях немецкого языка .....32
- Бобыкина И. А.* Воспитательный потенциал формирующего оценивания .....39
- Игнатова С. С.* Результаты внедрения интегративного подхода в иноязычное образование обучающихся специалитета .....44
- Колеева Э. Р., Зеленковская А. В.* Актуальные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе ...51
- Месеняшина Л. А., Михайлова А. Н.* «Евгений Онегин» А. С. Пушкина как пример книжного гипертекста .....58
- Мищенко А. Н., Полетаева Е. О., Шаркова И. Н., Никитина Я. И., Белова А. Ю., Нурышева Э. Р.* Развитие эмоционального интеллекта и его роль в формировании личности обучающихся начальной школы через повышение уровня социальной активности и вовлечение младших школьников в общественно-полезную деятельность .....64
- Нансо М. Д.* Личностно ориентированное обучение в контексте цифровизации образования.....71
- Тимошков Е. В., Цветкова И. А., Моисеев А. Н., Шарина Е. П.* Развитие силовых способностей учащихся старшей школы в рамках учебного процесса .....77
- Юхмина Е. А.* Развитие языкового сознания у обучающихся вуза посредством инфографики на занятиях иностранного языка .....84
- Информация для авторов.....92

## ОТ РЕДАКЦИИ

Социальная значимость решения проблем теории и методики обучения и воспитания подрастающего поколения не подлежала сомнению во все времена. Вследствие изменений социальных, политических и экономических условий развития российского общества, ускорения темпов научно-технологического прогресса отечественная система образования регулярно подлежит пересмотру в аспекте целей, содержания, методов, подходов, технологий и средств. В последние десятилетия особое внимание обращают особенности психологии нового поколения и изменения в характере взаимодействий педагогов с обучающимися.

В современном обществе обучение и воспитание обретают новые смыслы, содержание и иные условия осуществления вследствие чего очевидным исследовательским вызовом является выявление и всесторонний анализ системообразующих характеристик современного российского образования, представляющих собой сложный и многогранный объект изучения, который требует специального внимания и анализа.

Несмотря на то, что решению проблем теории и методики обучения и воспитания посвящено множество научных трудов, на новом этапе развития общества возникает необходимость анализа противоречий и задач в новом ракурсе. Несомненно, в одном выпуске журнала невозможно рассмотреть все аспекты столь многогранного феномена. В предлагаемом номере издания педагогические исследования посвящены двум основным направлениям:

- Психолого-педагогические и дидактические проблемы общего, высшего и дополнительного образования.
- Цифровая среда и современные методы и средства обучения и воспитания.

Каждая работа вносит свой вклад в понимание процессов, протекающих в актуальном образовательном пространстве, и открывает перспективы для дальнейших научных изысканий.

Надеюсь, что все статьи окажутся не только интересными, но и полезными для тех, кто занимается решением научных и практических проблем педагогической деятельности в современных реалиях российского образования и педагогической науки.

*Заместитель главного редактора журнала И. А. Бобыкина*

Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 6–16.

ISSN 1999-5407 (print).

Chelyabinskij Gumanitarij. 2024; 4 (69), 6–16.

ISSN 1999-5407 (print).

Научная статья

УДК 378

DOI 10.47475/1999-5407-2024-69-4-6-16

## ДИЗАЙН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И РУКОВОДЯЩИХ РАБОТНИКОВ

Татьяна Александровна Абрамовских<sup>1</sup>, Алексей Викторович Коптелов<sup>2</sup>,

Александр Васильевич Машуков<sup>3</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования», г. Челябинск, Россия

<sup>1</sup> tatyana.abramovskikh@chiro74.ru

<sup>2</sup> aleksey.koptelov@chiro74.ru

<sup>3</sup> aleksandr.mashukov@chiro74.ru

**Аннотация.** Проблема исследования и обоснование ее актуальности. Изучение концептуальных основ государственной политики в сфере образования с точки зрения требований к созданию образовательной среды, а также анализ результатов диагностических исследований уровня субъектной позиции слушателей курсов повышения квалификации, проведенный авторами статьи, позволили выделить проблему исследования. Выявленная проблема заключается в недостаточной сформированности профессиональных компетенций у педагогических и руководящих работников, необходимых для формирования и развития образовательной среды. При этом требования со стороны государства к системе образования свидетельствуют о необходимости осуществления деятельности, связанной с формированием образовательной среды. Данное противоречие свидетельствует об актуальности предлагаемой публикации. Целью исследования стало подтверждение выдвинутого авторами предположения о том, что дизайн может стать одним из действенных механизмов создания образовательной среды, позволяющий обеспечить профессиональное развитие педагогических и руководящих работников. Методологическими основаниями исследования стали нормативный, аксиологический, проектный и событийный подходы. Результаты проведенного теоретического исследования позволили определить следующее: специально организованная педагогическая деятельность и сформированная особым образом функционально-значимая образовательная среда способствует индивидуальному личностному развитию работников образования. Данная идея позволила авторам обосновать выбор дизайна как одного из средств создания образовательной среды, обеспечивающей непрерывное профессиональное развитие педагогических и руководящих работников. Теоретическая значимость и новизна исследования заключается в том, что проведенная научная систематизация и обобщение подходов к сущности образовательной среды и специфических особенностей применения педагогического дизайна позволили определить подходы к созданию образовательной среды, обеспечивающей профессиональное развитие педагогических и руководящих работников. Практическая значимость заключается в том, что авторы статьи предлагают авторский подход к разработке проектного решения дизайна образовательной среды на примере реализации регионального проекта «Сетевая школа консультантов по достижению современного качества образования. Предложен сценарный план образовательного события как один из неотъемлемых компонентов проектного решения.

**Ключевые слова:** образовательная среда, педагогический дизайн, профессиональное развитие, проектное решение, проектная сессия, проектная команда, сценарный план образовательного события.

**Для цитирования:** Абрамовских Т. А., Коптелов А. В., Машуков А. В. Дизайн образовательной среды как средство профессионального развития педагогических и руководящих работников // Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 6–16. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-6-16

Original article

## EDUCATIONAL ENVIRONMENT DESIGN AS A MEANS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF AND MANAGERS

Tatiana A. Abramovskikh<sup>1</sup>, Alexey V. Koptelov<sup>2</sup>, Alexander V. Mashukov<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup> State Budgetary Educational Institution of Additional Professional Education “Chelyabinsk Institute for Education Development”, Chelyabinsk, Russia

<sup>1</sup> tatyana.abramovskikh@chiro74.ru

<sup>2</sup> aleksey.koptelov@chiro74.ru

<sup>3</sup> aleksandr.mashukov@chiro74.ru

**Abstract.** Research problem and justification of its relevance. The study of the conceptual foundations of state policy in the field of education from the point of view of requirements for the creation of an educational environment, as well as the analysis of the results of diagnostic studies of the level of subjective position of students of advanced training courses, conducted by the authors of the article, allowed us to identify the research problem. The identified problem is the insufficient development of professional competencies among teaching and management staff necessary for the formation and development of the educational environment. At the same time, the requirements of the state to the education system indicate the need to carry out activities related to the formation of the educational environment. This contradiction indicates the relevance of the proposed publication. The purpose of the study was to confirm the authors' assumption that design can become one of the effective mechanisms for creating an educational environment that allows for the professional development of teaching and management staff. The methodological basis for the study was the normative, axiological, project and event approaches. The results of the theoretical study allowed us to determine the following: specially organized pedagogical activity and a functionally significant educational environment formed in a special way contribute to the individual personal development of education workers. This idea allowed the authors to justify the choice of design as one of the means of creating an educational environment that ensures the continuous professional development of teaching and management staff. The theoretical significance and novelty of the study lies in the fact that the conducted scientific systematization and generalization of approaches to the essence of the educational environment and specific features of the application of pedagogical design made it possible to determine approaches to creating an educational environment that ensures the professional development of teaching and management staff. The practical significance lies in the fact that the authors of the article offer their own approach to developing a project solution for the design of an educational environment using the example of the implementation of the regional project “Network School of Consultants for Achieving Modern Quality Education”. A scenario plan for an educational event is proposed as one of the integral components of the project solution.

**Key words:** educational environment, pedagogical design, professional development, project solution, project session, project team, scenario plan for an educational event.

**For citation:** Abramovskikh T. A., Koptelov A. V., Mashukov A. V. (2024). Design of the educational environment as a means of professional development of teaching and management staff. *Chelyabinskij Gumanitarij*, 4 (69), 6–16. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-6-16

### Введение

Современная государственная образовательная политика, а также ряд основополагающих законодательных и нормативных документов, требуют от системы образования формирования и развития функционально-значимой образовательной среды, способствующей достижению качества образования на всех уровнях и по всем видам образования, существующих в Российской Федерации. Национальный проект «Образование», который завершается в 2024 году включал в себя семь федеральных проектов, один из которых «Цифровая образовательная среда» полностью ориентирован на создание современной безопасной среды. Помимо пристального внимания к формированию цифровой образовательной среды, Национальный проект «Образование» в рамках иных федеральных проектов (например, «Современная школа») акцентирует внимание на создание в образовательных организациях такой среды, которая бы способствовала не только формированию и развитию у обучающихся компетенций в области IT-технологий, но также бы была безбарьерной, здоровьесберегающей, развивающей, воспитывающей и т. д. Именно на формирование и развитие подобной среды ориентируют образовательные организации требования Федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) общего образования к условиям реализации основных образовательных программ, а также Федеральные основные общеобразовательные программы (далее – ФООП). Сформулированные требования в указанных документах являются нормативными основаниями, обязательными для исполнения любой образовательной организацией, реализующей ФГОС общего образования. Кроме того, комплекс указанных требований ФГОС дополняется требованиями санитарных правил и норм (СанПиН). Значимость создания современной образовательной среды в каждой образовательной организации также актуализируют положения действующих профессиональных стандартов педагогов, специалистов в области воспитания, руководителей образовательной организации посредством отражения в них конкретных трудовых действий, а также необходимых умений и знаний, которыми должны владеть как управленцы, так и педагогические работники.

Перспективы значимости и приоритетности деятельности по формированию и развитию

образовательной среды на ближайшее время мы можем увидеть через основные задачи национальной цели «Реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности», сформулированные в Указе Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» (Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года»), акцентирующие особое внимание на создание среды, комфортной для жизни в целом, и, в частности, инфраструктуры образовательных организаций. Тем самым указанные выше позиции свидетельствуют о необходимости наличия у руководителей и педагогов образовательных организаций сформированных компетенций в области создания и развития образовательной среды.

В тоже время, имеющаяся практика проведения учебных занятий для слушателей курсов повышения квалификации, внекурсовых мероприятий и образовательных событий, практика взаимодействия с педагогическими коллективами образовательных организаций по реализации различных проектов, в том числе инновационных, показывают недостаточный уровень сформированности выше названных компетенций. Об этом свидетельствуют результаты входной диагностики уровня субъектной позиции слушателей при освоении дополнительных профессиональных программ (Концепция мониторинговых исследований в государственном бюджетном учреждении дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» : Сборник методических материалов. – Челябинск : Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2018. 144 с.). В этой связи необходимо уточнить, что мы представляем среду как систему взаимосвязанных элементов. К ним относятся, помимо учебных и внеучебных зданий и помещений, образующих особое архитектурное решение образовательного учреждения, специально организованное социокультурное пространство, удобная навигация в этом пространстве, использование современных образовательных технологий (в том числе проектных), позволяющих выстроить эффективную коммуникацию между участниками образовательных отношений, а также эффективное управление ресурсами как самой образовательной организации, так и социума, в которой она расположена.

Анализ ответов на вопрос об уровне сформированности компетенций проектного управления, показал, что 20 % руководителей уверены, что владеют в полной мере технологией проектного управления, в том числе с точки зрения создания образовательной среды. Остальные 80 % респондентов считают, что указанными компетенциями владеют не в полной мере и поэтому нуждаются в расширении знаний о проектном управлении и совершенствовании навыков его применения. Оценивая свой уровень сформированности навыков управления ресурсами, одного из основополагающих компонентов образовательной среды, 12 % руководителей утверждают о сформированности компетенций эффективного управления ресурсами, 28 % – не обладают такими компетенциями. Остальные 60 % руководителей в своей практике осуществляют деятельность по управлению ресурсами, но при этом осознают необходимость совершенствования данных компетенций. Исследование ответов респондентов на вопрос о необходимости в управлении образовательной организацией учитывать возможности социума, историко-культурное своеобразие пространства муниципалитета показало, что эти возможности учитывают всегда около 20 % руководителей, 56 % обращаются к ним в зависимости от ситуации. Остальные 24 %, либо не владеют данным навыком, либо не считают необходимым учитывать возможности социума, историко-культурного своеобразия территории в управлении формированием современной образовательной среды. Следовательно, обобщенным результатом исследования ответов входной диагностики слушателей курсов повышения квалификации можно назвать утверждение о несформированности управленческих компетенций, необходимых для формирования современной образовательной среды образовательной организации, у большей части руководителей, которые высказали свою потребность в их дальнейшем развитии, что актуализирует ключевую идею нашего исследования.

Таким образом, мы можем констатировать наличие противоречия между необходимостью осуществлять деятельность по формированию и развитию образовательной среды и недостаточным уровнем сформированности необходимых компетенций у педагогических и руководящих работников. Данное противоречие вызвало необходимость проведения теоретического исследования, позволяющего определить эффективные решения по формированию образовательной среды. Причем, мы определили, что данная образовательная среда должна обеспечивать один из аспектов целостной образовательной деятельности – профессиональное развитие. Тем самым, организуя процесс профессионального развития в системе дополнительного профессионального образования, мы осуществляем совершенствование профессиональных компетенций педагогов и руководителей, в том числе, в части формирования и развития образовательной среды в своей образовательной организации или муниципалитете. Это, во-первых. Во-вторых, мы предположили, что одним из действенных механизмов создания образовательной среды, позволяющий обеспечить профессиональное развитие работников образования, может стать дизайн. Таким

образом, мы определили тематику нашего исследования – дизайн образовательной среды как действенное средство профессионального развития педагогических и руководящих работников.

### Обзор литературы

Анализ научных публикаций, раскрывающих различные аспекты формирования и развития образовательной среды, показал, что к определению основных теоретических положений, подходов и принципов ее создания, структурных компонентов в отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке обращались многие ученые и практики. В современной образовательной практике по проектированию образовательной среды часто применяемыми подходами являются:

- пространственно-предметный (Т. Нийт, М. Хейдметс, Й. Круусвал; Социально-психологические основы 1985);
- социально-психологический, предложенный В. В. Рубцовым, В. И. Слободчиковым (Рубцов 2001; Слободчиков 2001);
- средовой подход в воспитании (Мануйлов 2015);
- эколого-личностный (Ясвин 2019).

Авторы-разработчики каждого из указанных подходов по-своему подходят к толкованию сущности образовательной среды, делают особые акценты на наиболее значимых, с их точки зрения, ключевых характеристиках среды. Так, в *социально-психологическом подходе* центральное место отводится созданию особого вида общности как между учащимися и педагогами, так и между самими учащимися (Рубцов 2001). В. И. Слободчиков в продолжение данного тезиса считает, что образовательная среда – это «исторически сложившаяся культурная форма встречи детей, молодых, взрослых в реальной и полноценной жизни сегодня, которая зависит не только от учителей и учеников, участвующих во взаимодействии, но и от объединения устремлений и амбиций действующих сегодня в образовании различных социальных субъектов» (Слободчиков 2001). *Пространственно-предметный подход* характеризуется анализом обусловленности поведения учащихся пространственными особенностями школьной среды. Особенностью *средового подхода* в воспитании является тезис о том, что он позволяет управлять влияниями среды в процессе воспитания и становления человека (Мануйлов 2015). Один из разработчиков *эколого-личностного подхода* В. А. Ясвин дает определение образовательной среды как «системы влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» (Ясвин 2019).

Таким образом, каждый из выше названных подходов к формированию и развитию образовательной среды характеризуется своим пониманием ее сущности. Вместе с тем, все представленные теоретические основания различных подходов к проектированию образовательной среды базируются на положениях о становлении и развитии личности, которое осуществляется под влиянием складывающихся взаимоотношений со всеми, кто вовлечен в эту среду, а также под воздействием специально созданных (или не созданных) условий. По нашему мнению, данный вывод может быть применим по отношению к профессиональному развитию работников образования, которое должно обеспечиваться путем создания специально организованных условий в профессиональной образовательной среде, требующей формирования особых профессионально-личностных взаимоотношений.

Как было отмечено выше, одним из действенных механизмов создания образовательной среды, обеспечивающей профессиональное развитие, может стать дизайн. В связи с этим нами был проведен некоторый теоретический анализ трактовки понятия «дизайн» и его применения в системе образования. Первоначальный смысл понятия дизайн означает в переводе с английского языка (*Design* – проектировать, чертить, задумать) деятельность по проектированию эстетической составляющей технических изделий. В процессе его распространения из промышленно-технической и технологической сферы в социально-гуманитарную его понимание расширилось. Дизайнер Томас Мальдонадо, который считается основателем и теоретиком современного дизайна как явления, подходит к определению дизайна с точки зрения творческой деятельности. По его мнению, основной целью этой деятельности является определение формальных качеств предметов, которые производятся промышленностью. Эти качества формы не только определяют внешний вид предмета. Они также устанавливают структурные и функциональные связи, превращающие систему в единое целое (Глазычев 2006). Последний тезис о «структурных и функциональных связях» в контексте нашего исследования становится наиболее актуальным, поскольку благодаря использованию дизайна как средства для создания функционально заданной образовательной среды, позволяющей осуществлять профессиональное развитие работников образования, появляются дополнительные возможности для создания новых проектных решений. Эту мысль также подтверждает анализ отечественных исследований, посвященных проблематике педагогического дизайна в системе образования. Широкий спектр данных исследований позволяет выделить ряд некоторых направлений применения педагогического дизайна с точки зрения решения управленческих и психолого-педагогических задач на разных уровнях образования. В частности,

можно выделить следующие обобщенные направления в современной образовательной практике по применению педагогического дизайна:

- для проектирования учебных материалов (Глазычев 2006; Романова 2023);
- для проектирования достижения планируемых результатов обучающимися (Акмамбетова, Миляева, Романовская 2019; Кузнецов, Чернобай 2021);
- для проектирования образовательной среды на разных уровнях образования (Буланкина, Мишутина 2022; Ширинкина 2021; Парфенова, Сафонова 2022; Титовец 2021).

Необходимо обратить особое внимание на то, что ряд исследователей не ограничиваются узкой направленностью выше названных направлений применения педагогического дизайна в образовательной практике, они рассматривают его применение в аспекте обеспечения успешности каждого обучающегося, комплексно и системно. Так, Е. В. Киприянова предлагает относиться к педагогическому дизайну как «деятельности, которая включает в себя процесс спецификации учебной системы, описание необходимых и формируемых знаний, умений и компетенций, сценариев обучения, деятельности и ресурсов (в том числе материальных), которые используются внутри этих сценариев» (Киприянова 2017). В свою очередь А. Н. Иоффе и Р. В. Комаров, рассматривая педагогический дизайн как подход, позволяющий педагогу создавать в рамках занятия пространство для развития личностного потенциала учеников, делают акцент на том, что это способствует превращению формального мероприятия в образовательное событие (Иоффе, Комаров 2019). Тем самым выше названные авторы закладывают идею о ценности индивидуального личностного развития, которое осуществляется в специально организованной педагогической деятельности и сформированной особым образом функционально-значимой образовательной среде. Данная идея позволяет нам обосновать выбор дизайна как одного из действенных средств создания образовательной среды, обеспечивающей профессиональное развитие работников образования.

Кроме того, все авторы, исследующие проблему применения дизайна при организации образовательной деятельности, независимо от предмета рассмотрения, практическую сторону решения проблемы видят в применении проектного подхода.

#### **Методология (материалы и методы)**

В качестве основных методологических подходов по решению проблемы применения дизайна образовательной среды как средства профессионального развития работников образования стали следующие: *нормативный, аксиологический, проектный и событийный*. Применение *нормативного подхода* в качестве методологической основы позволило нам обосновать значимость и необходимость совершенствования профессиональных компетенций у педагогов и руководителей образовательных организаций, позволяющих проектировать современную образовательную среду: знать основы управления проектами в общеобразовательной организации и применять программно-проектные методы организации деятельности, отбирать действенные подходы и методы управления развитием общеобразовательной организации по формированию образовательной среды общеобразовательной организации, обеспечивающей содержательную, методическую, технологическую целостность образовательной деятельности и применять их в практике работы. Кроме того, данный подход позволил нам более четко понимать профессиональное развитие педагогических работников и управленческих кадров, сформулированное и нормативно закрепленное в Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения (Непрерывное профессиональное развитие педагогических работников и управленческих кадров – комплекс образовательных и научно-методических мероприятий (событий), результатом которых является совершенствование профессиональных компетенций и овладение новыми компетенциями, необходимыми на определенном этапе профессионального развития. Может осуществляться как в процессе повышения квалификации и профессиональной переподготовки, так и в рамках неформального образования педагогических работников и управленческих кадров (Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 15.12.2022 № Р-303 «О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденную распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174»)).

*Аксиологический подход* позволил нам определить методологические основания применения дизайна как средства создания образовательной среды с точки зрения формирования и развития конкретных ценностей у участников непрерывного профессионального развития и ценностного отношения к уровню своей профессиональной компетентности. Применяя *аксиологический подход*, мы руководствовались философским определением понятия ценностей как «значимых универсальных целей и идеалов (норм, стандартов) как человеческой деятельности в целом (Истина, Добро, Красота, Справедливость, Польза и др.), так и различных видов (ценности науки, экономики, морали, политики)» (Лебедев 2004), а также на подходы, сформированные в педагогической науке, в частности, подход И. Ф. Исаева к определению пяти

групп педагогических ценностей в структуре профессионально-педагогической культуры (ценности-цели; ценности-средства; ценности-отношения; ценности-знания; ценности-качества) (Исаев 2002).

Этимологическое происхождение понятия дизайн вызвало необходимость применения при проведении нашего исследования *проектного подхода*. Его основные принципы, касающиеся уникальности результатов как материальных, так и нематериальных, ограниченности по времени, обязательности структурных элементов проекта позволили сформулировать основные требования к проектному решению по созданию дизайна образовательной среды. Кроме того, современная версия стандарта управления проектами основной акцент делает не на результатах проекта, а на ценностях, которые формируются у участников в процессе проектной деятельности (Руководство к своду знаний по управлению проектами (Руководства РМВОК®): практическое пособие. Москва : Олимп-Бизнес, 2018. 613 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=494449>).

Тем самым сочетание проектного подхода с выше названным аксиологическим подходом повышает вероятность результативности нашего исследования и способствует выявлению возможных дополнительных эффектов.

Выбор *событийного подхода* был продиктован необходимостью создания таких условий конкретной образовательной среды с открытыми взаимоотношениями и эффективной коммуникацией между участниками, которые максимально повышают вероятность их индивидуального профессионального развития, способствуют формированию новых профессиональных ценностей посредством их активного вовлечения и участия во всех этапах подготовки и проведения образовательного события. Этому способствуют реализация основных принципов событийного подхода (личностной значимости происходящего; воздействия на эмоциональную сферу личности; внутренней диалогичности происходящего, затрагивающей ценностно-смысловую сферу личности; утверждения в деятельности; достижения значимого результата (Сафронова 2004).

Представленные подходы позволили нам в рамках нашего исследования осуществить разработку проектного решения дизайна образовательной среды, способствующей профессиональному развитию работников образования.

#### **Результаты и их описание**

Наше исследование проводилось на базе государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт развития образования» (далее – ГБУ ДПО «ЧИРО») в рамках реализации регионального проекта «Сетевая школа консультантов по достижению современного качества образования» (далее – Сетевая школа) (Сетевая школа консультантов – URL: <https://ikt.ipk74.ru/services/1104/> (дата обращения: 05.06.2024.)). Под Сетевой школой понимается некое профессиональное сообщество, сочетающие в себе формальные, неформальные и информальные формы повышения профессионального развития педагогов и руководителей региональной образовательной системы. Целевой аудиторией являются муниципальные команды и команды образовательных организаций, состоящие из руководящих и педагогических работников. В качестве миссии Сетевой школы нами было определено формирование событийного пространства, аккумулирующего кадровые и интеллектуальные ресурсы региональной системы образования по мобильному распространению эффективных инновационных практик, обеспечивающих адресное непрерывное профессиональное развитие всех работников образования. При этом, рассматривая миссию как принятое профессиональным сообществом и официально декларируемое решение о предназначении данного сообщества, о его целях и ценностях, о принимаемых на себя обязательствах, на основе аксиологического подхода и выбранной проблематики нашего исследования, нами были определены ценности, которые становятся наиболее актуальными в контексте совершенствования профессиональных компетенций педагогов и руководителей образовательных организаций в части формирования и развития образовательной среды:

- мотивация педагогов / руководителей образовательных организаций к собственному непрерывному профессиональному развитию;
- знание теоретических подходов и практических способов создания дизайна образовательной среды, направленной на профессиональное развитие педагогов/руководителей образовательных организаций;
- способность проектирования профессионального развития педагогов / руководителей образовательных организаций средствами создания дизайна образовательной среды.

В процессе подготовки к проведению Сетевой школы было разработано проектное решение дизайна образовательной среды Сетевой школы по теме «Дизайн образовательной среды, обеспечивающей профессиональное развитие педагогических и руководящих работников». При его разработке мы основывались на общепринятом понимании проектного решения как структурированного содержания всего проекта или его отдельных частей, отвечающего цели и задачам в соответствии с заявленной тематикой, а также детализированного и конкретизированного содержания деятельности всех

участников проекта. При разработке проектного решения по разработке дизайна образовательной среды нами были определены его структурные компоненты: цель, задачи, планируемые результаты, краткое содержание проектного решения, эстетика образовательной среды, формы коммуникации в образовательной среде, функциональность образовательной среды, эргономика образовательной среды, сценарный план проведения образовательного события.

В соответствии с положениями проектного подхода было проведено целеполагание деятельности Сетевой школы. Главной целью стало формирование инновационной практики по разработке профессионального развития работников образования посредством применения проектных решений дизайна образовательной среды. Данная цель была декомпозирована на конкретные и операциональные задачи, которыми стали следующие:

- формирование / развитие у участников Сетевой школы комплекса компетенций по созданию дизайна образовательной среды, обеспечивающей профессиональное развитие педагогов / руководителей образовательных организаций;
- создание событийного пространства, включающего динамический цикл взаимосвязанных образовательных событий, обеспечивающего профессиональное развитие педагогов / руководителей образовательных организаций;
- разработка проектных решений дизайна образовательной среды, обеспечивающей профессиональное развитие педагогов / руководителей образовательных организаций;
- продвижение проектных решений дизайна образовательной среды, обеспечивающей профессиональное развитие педагогов / руководителей образовательных организаций в практику областной образовательной системы.

Данные задачи позволили определить планируемые результаты деятельности проектных команд. Во-первых, это освоение участниками Сетевой школы педагогической техники создания дизайна образовательной среды, направленной на профессиональное развитие работников образования. При этом под педагогической техникой мы понимаем совокупность необходимых умений и знаний, приемов, методов, средств, позволяющих провести приращение новых компетенций у педагогов и руководителей в рамках их профессионального развития.

Во-вторых, наличие комплекса уникальных проектных решений создания дизайна образовательной среды, направленной на профессиональное развитие педагогов / руководителей образовательных организаций.

В-третьих, апробация и внедрение проектных решений дизайна образовательной среды, обеспечивающей профессиональное развитие педагогов / руководителей образовательных организаций в практику областной образовательной системы.

Определяющим фактором выбора темы Сетевой школы в 2024 году стал принцип преемственности в системе непрерывного профессионального развития, который стал одним из оснований приращения профессиональных компетенций участников Сетевой школы в части совершенствования их умений разрабатывать проектные решения по созданию дизайна образовательной среды.

Выбор темы Сетевой школы был также обусловлен определением методологических подходов, которые используются при разработке образовательного события неформального повышения квалификации: нормативный, аксиологический, проектный, событийный. Применение данных подходов создает возможность формирования в образовательной организации образовательного пространства, обеспечивающего реализацию актуального направления развития образования – непрерывного профессионального развития педагогов и управленцев.

Особенностью Сетевой школы является ее проведение в форме проектных сессий, которые в обязательном порядке предполагает организацию командной работы. Выбор данной формы продиктован возможностью оптимального достижения запланированных результатов. Кроме того, в отличие от таких форм профессионального развития как обучающий семинар, мастер-класс, тренинг и др., проектная сессия позволяет максимально обеспечить эффективное взаимодействие на разных уровнях коммуникации: между проектными командами, между участниками внутри команд, между модератором / организатором и проектными командами. Наличие разнообразных вариантов взаимодействия позволяет каждой проектной команде выработать свое уникальное проектное решение. Интенсивное погружение участников проектных команд в поиск конструктивных решений по конкретной проблематике позволяет сгенерировать комплекс различных идей, вплоть до абсолютно нереальных и абсурдных, провести критический анализ этих идей, на основе которого произвести отбор самой реалистичной и приемлемой идеи и далее осуществить в процессе совместной командной деятельности ее детальную проработку, в результате которой появится конечный продукт в виде проектного решения. Таким образом, формат проектной сессии позволяет за короткий промежуток времени выработать значимые решения, которые адаптированы к специфике организации и обладают высоким уровнем «приживаемости».

Проводя теоретический анализ научных подходов к понятию дизайна, в том числе педагогического дизайна, о чем указывалось выше, и, определяя подходы к дизайну образовательной среды, мы пришли к выводу, что его уникальными и специфичными ключевыми характеристиками являются:

- эстетика образовательной среды, которая благоприятствует эмоциональному и чувственному восприятию происходящего;
- формы коммуникации в образовательной среде, позволяющие наиболее результативно и эффективно находить совместные решения по различным проблемам;
- функциональность образовательной среды, обеспечивающая результативное использование пространства с точки зрения его зонирования и управления всеми имеющимися и необходимыми ресурсами;
- эргономика образовательной среды, характеризующая пространство, в котором осуществляется совместная деятельность с точки зрения удобства и комфортности его использования, что способствует повышению продуктивности и вовлечённости всех участников образовательного события.

С этой точки зрения в проектном решении Сетевой школы нашли отражение следующие позиции. *Эстетика образовательной среды* заключалась в интерьерных решениях (мобильная обстановка аудиторий и рекреаций, их визуальное оформление аудитории, зонирование, организация взаиморасположения участников проектных команд). Определенное значение имел светодизайн, с помощью которого появляется возможность визуально изменять размеры помещения и восприятие объектов в пространстве, выделять различные зоны и создать необходимую атмосферу. Интерьерное решение позволило также создать среду неформального профессионального общения, специально организованное открытое коммуникативное пространство для обмена идеями. Данное решение обеспечило творчески-продуктивный стиль общения между участниками Сетевой школы. Деятельностно-диалоговая схема этого стиля взаимодействия ставит участников Сетевой школы в паритетное положение при их общем стремлении к общей цели и совместным усилиям поиска оптимального решения. Эстетическая привлекательность образовательной среды создается в соответствии с принципами событийного подхода: отбор символов и атрибутов события в соответствии с ключевой идеей, например, в контексте культурологического, исторического, литературного, научного и т.д. факта, явления, знаменательной даты.

Организация совместной деятельности участников Сетевой школы, позволяющая сформировать *пространство эффективной коммуникации*, осуществлялась посредством применения таких форм взаимодействия как:

- командная коммуникация, пространство публичной коммуникации при наличии активного коммуникатора, элементы технологии горизонтального обучения;
- визуальная коммуникация (коммуникация посредством визуальных средств – цвет, формы, линии и т. д.). Использование цвета при визуализации своих идей в ходе их презентации;
- электронная коммуникация (коммуникации, при которой информация передается через электронные средства, такие как компьютеры, смартфоны, планшеты и т. д.). Использование ноутбуков в процессе командной работы; участие в проектной сессии в режиме онлайн.

При создании дизайна образовательной среды возможно применение иных видов коммуникации, например, таких как кинетическая коммуникация (коммуникации, при которой информация передается через движение тела или жесты), либо коммуникация через музыку и искусство (коммуникация, при которой информация передается через музыку, искусство и другие формы творческой деятельности), а также и другие, которые обеспечивает достижение поставленных цели и задач.

*Функциональность образовательной среды* обеспечивалась вовлеченностью участников Сетевой школы в соучаствующее проектирование непрерывного профессионального развития педагогов / руководителей образовательных организаций средствами создания дизайна образовательной среды. В частности, посредством создания открытого коворкинг-пространства в аудитории-трансформере.

*Эргономика образовательной среды* обеспечивалась как решение задач по созданию благоприятных условий для реализации психологического и социокультурного потенциалов, развития творческих способностей участников проектных команд Сетевой школы. В частности, обеспеченность участников Сетевой школы необходимым набором средств (канцтоваров, доступа к нормативным документам, научно-теоретическим и иным источникам и пр.), а также предоставлением аудитории, оснащенной мебелью, способной к трансформации для проведения командной работы, позволяющей проведение зонирования.

В Таблице 1 представлен сценарный план проведения Сетевой школы консультантов (образовательного события) в формате проектной сессии по теме «Дизайн образовательной среды, обеспечивающей профессиональное развитие педагогических и руководящих работников» как обязательного структурного компонента проектного решения дизайна образовательной среды.

**Сценарный план проведения Сетевой школы консультантов (образовательного события)  
в формате проектной сессии по теме «Дизайн образовательной среды, обеспечивающей  
профессиональное развитие педагогических и руководящих работников»**

Наименование этапа	Форма деятельности / взаимодействия участников	Краткое содержание этапа
1 этап Подготовительный	Командная работа с использованием приемов мозгового штурма, диалога, дискуссии. Скрининг-исследование и анализ нормативных и теоретических источников, литературы по данной проблеме	На первом этапе определяется тема Сетевой школы в 2024 году, разрабатывается программа проведения Сетевой школы в формате проектной сессии как образовательного события. Определяется перечень и состав команд образовательных организаций / муниципалитетов – участников Сетевой школы – 2024. Создаются организационно-методические, научно-методические, кадровые, информационные, материально-технические и иные условия проведения деятельности Сетевой школы.
2 этап Содержательно-процессуальный	Предусмотрены формы работы: интерактивная мини-лекция с элементами мозгового штурма, диалога; работа в командах с использованием проектной технологии; питчинг (презентация своей идеи), техника SWOT-анализ	На втором этапе представляются участникам Сетевой школы теоретико-методологические основы дизайна образовательной среды, обеспечивающей непрерывное профессиональное развитие работников образования. У участников в ходе мини-лекции формируется представление о сущности дизайна, об особенностях дизайна в образовательных организациях, уточняется понимание современной образовательной среды. Практический блок второго этапа направлен на формирование/развитие компетенций (в контексте проектной технологии) – по определению миссии организации, целей и задач решения дизайна образовательной среды; – по целеполаганию с применением элементов методики «Зеркало прогрессивных преобразований»; – по анализу внутренних и внешних ресурсов, необходимых для достижения целевой установки и поставленных задач; – по проектированию решения дизайна образовательной среды, обеспечивающей адресное непрерывное повышение профессионального мастерства педагогов / руководителей С целью организационно-методической поддержки командам предлагается разработанный дидактический материал для проектной работы («рабочая тетрадь»).
3 этап Результативно-рефлексивный	Рефлексивная практика «Выбор пословиц». Обзор событий. Комментированный просмотр. Видеомозаика. Питчинг по итогам командной работы .	В ходе работы участники знакомятся с видеофрагментами образовательных событий по итогам деятельности Сетевой школы 2023 года. Проводят анализ на основании чек-листа (с учетом критериев, представленных в рабочей тетради). В ходе групповой работы проводят корректировку (при необходимости) творческого замысла. Творческий замысел представляется в формате питча с последующим представлением материалов.

### **Обсуждение**

Необходимо отметить, что Сетевая школа проводилась в формате двух проектных сессий. По итогам первой проектной сессии команды Сетевой школы получили задания по разработке проектных решений дизайна образовательной среды, обеспечивающей профессиональное развитие педагогических и руководящих работников своей образовательной организации или муниципалитета. В итоге было представлено шесть уникальных проектных решений, выполненных в логике, описанной выше.

Уникальность разработанных командами проектных решений заключается в точечном подходе выявления актуальной проблематики профессиональных затруднений педагогических и руководящих работников, которые могут быть сняты в процессе специально организованного профессионального развития, как правило, посредством неформального и информального повышения квалификации либо у себя в образовательной организации, либо в муниципальной образовательной системе. В соответствии с заданной тематикой, поставленными целью и задачами авторы проектных решений особый акцент сделали на определении подходов, а также конкретной детализации и конкретизации образовательной среды средствами дизайна. Уточняя те или иные компоненты дизайна образовательной среды, проектные команды исходили из того, что в большей степени будет способствовать профессиональному развитию конкретных педагогов и руководителей образовательных организаций. Тем самым учитывался один из важнейших принципов достижения результативности профессионального развития – учет индивидуальных личностных особенностей педагога / руководителя, его затруднений и потребностей.

### **Заключение**

В рамках нашего исследования был проведен теоретический анализ имеющихся подходов к проектированию образовательной среды, понятия дизайна, в том числе педагогического дизайна, наиболее распространенного в системе образования. Проведенный теоретический анализ позволил

нам, во-первых, определить методологические подходы формирования и развития образовательной среды, способствующей профессиональному развитию педагогов и руководителей образовательных организаций, средствами дизайна: нормативный, аксиологический, проектный и событийный. Во-вторых, определить и научно обосновать подходы к разработке проектного решения дизайна образовательной среды. Данные теоретические изыскания способствовали реализации этих подходов на практике в системе дополнительного профессионального образования посредством неформального повышения квалификации муниципальных команд и команд образовательных организаций, а также продвижению этой практики с регионального уровня на уровень муниципальных систем образования и образовательных организаций. Результатом участия управленческих команд в работе сетевой школы консультантов по теме «Дизайн образовательной среды, обеспечивающей профессиональное развитие педагогических и руководящих работников» является разработанное уникальное проектное решение дизайна образовательной среды в образовательной организации, что свидетельствует об освоении участниками сетевой школы педагогической техники дизайна образовательной среды как действенного механизма профессионального развития педагогических работников. Перспективным направлением дальнейших исследований является апробация проектных решений в образовательных организациях региона и оценка сформированных компетенций в области создания и развития образовательной среды. Профессиональный рост управленческой команды образовательной организации, участвующей в разработке дизайна образовательной среды, может подтвердить наше предположение, что одним из действенных механизмов создания образовательной среды, позволяющий обеспечить профессиональное развитие работников образования, может стать дизайн.

#### Список источников

- Акмамбетова М. Е., Миляева Л. М., Романовская И. А. Технологический подход к проектированию педагогического дизайна в условиях образовательного процесса // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 75–77.
- Буланкина Н. Е., Мишутина О. В. Дидактический дизайн профессиональной среды педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. 2022. № 3. С. 64–74.
- Глазычев В. Л. Дизайн как он есть. М.: Европа, 2006. 340 с.
- Июффе А. Н., Комаров Р. В. Педагогический дизайн: блоки и модули // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 88–99.
- Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Академия, 2002. 208 с.
- Киприянова Е. В. Педагогический дизайн организации пространства самоопределения учащихся как социализации научно-исследовательского и поликультурного типов // Сборник трудов Российской научно-методической конференции-семинара «Творчество молодых исследователей в системе «школа-наука-вуз», Москва, 22–23 ноября 2017 года / Под редакцией Д. Б. Богоявленской, А. О. Карпова. М.: Региональная общественная организация «Научно-техническая ассоциация «Актуальные проблемы фундаментальных наук», 2017. С. 68–84.
- Кузнецов А. А., Чернобай Е. В. Педагогический дизайн: как проектировать планируемые образовательные результаты обучающихся? // Информатика и образование. 2021. № 6 (325). С. 4–10.
- Лебедев С. А. Философия науки: Словарь основных терминов. М.: Академический Проект, 2004. 320 с.
- Мануйлов Ю. С. Среда в вопросах и ответах // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 12–18.
- Парфенова А. Г., Сафонова М. В. Психолого-педагогические особенности в дизайне образовательной среды // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2022. № 5. С. 310–320.
- Романова К. Е., Рябова О. Н. Методологические основы педагогического дизайна // Научный поиск: личность, образование, культура. 2023. № 3 (49). С. 16–22.
- Рубцов В. В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знания (к определению предмета экологической психологии) // Материалы 2-й Рос. конф. по экологической психологии / под ред. В. И. Панова. М.: Самара, 2001. С. 77–81.
- Сафронова Е. М. Формирование нравственно-смыслового отношения к образованию как цель и результат школьного воспитания. Волгоград : Перемена, 2004. С. 4–6.
- Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // Материалы 2-й Рос. конф. по экологической психологии / под ред. В. И. Панова. – М. : Самара, 2001. С. 172–176.
- Социально-психологические основы средообразования / Под ред. Т. Нийта, М. Хейдметса и Ю. Круусвалла. Таллин: 1985. 152 с.
- Титовец Т. Проектирование образовательной среды учреждений дошкольного образования в контексте современных достижений архитектуры и дизайна // Пралеска. 2021. № 7 (359). С. 3–7.
- Ширипкина Е. В. Проектирование педагогического дизайна образовательной среды университета // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2021. № 1 (46). С. 156–162.
- Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.

## References

- Akmambetova, M. E. (2019). Tekhnologicheskii podkhod k proektirovaniyu pedagogicheskogo dizaina v usloviyakh obrazovatel'nogo protsessa [Technological approach to the design of pedagogical design in the context of the educational process]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 6 (79), 75–77. (In Russ.).
- Bulankina, N. E. (2022). Didakticheskii dizain professional'noi sredy pedagogicheskogo obrazovaniya [Didactic design of the professional environment of pedagogical education]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*, 3, 64–74. (In Russ.).
- Glazychev, V. L. (2006). *Dizain kak on est'* [Design as it is]. Moscow, Evropa. 340 p. (In Russ.).
- Ioffe, A. N. (2019). Pedagogicheskii dizain: bloki i moduli [Pedagogical design: blocks and modules]. *Obrazovatel'naya politika*, 3 (79), 88–99. (In Russ.).
- Isaev, I. F. (2002). *Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya* [Professional and pedagogical culture of the teacher]. Moscow, Akademiya. 280 p. (In Russ.).
- Kipriyanova, E. V. (2017). Pedagogicheskii dizain organizatsii prostranstva samoopredeleniya uchashchikhsya kak sotsializatsii nauchno-issledovatel'skogo i polikul'turnogo tipov [Pedagogical design of organizing the space of self-determination of students as socialization of research and multicultural types] *Sbornik trudov Rossiiskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii-seminara «Tvorchestvo molodykh issledovatelei v sisteme «shkola-nauka-vuz», Moscow, Regional'naya obshchestvennaya organizatsiya «Nauchno-tekhnicheskaya assotsiatsiya «Aktual'nye problemy fundamental'nykh nauk», 68–84. (In Russ.).*
- Kuznetsov, A. A. (2021). Pedagogicheskii dizain: kak proektirovat' planiruemye obrazovatel'nye rezul'taty obuchayushchikhsya [Pedagogical design: how to design the planned educational outcomes of students?]. *Informatika*, 6 (325), 4–10. (In Russ.).
- Lebedev, S. A. (2004). *Filosofiya nauki: Slovar' osnovnykh terminov* [Philosophy of science: Dictionary of basic terms]. Moscow, Akademicheskii Proekt. 320 p. (In Russ.).
- Manuilov, Yu. S. (2015). Sreda v voprosakh i otvetakh [Environment in questions and answers]. *Vestnik KGPU im. V. P. Astaf'eva*, 1 (31), 12–18. (In Russ.).
- Parfenova, A. G. (2022). Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti v dizaine obrazovatel'noi sredy [Psychological and pedagogical features in the design of the educational environment]. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii*, 5, 310–320. (In Russ.).
- Romanova, K. E. (2023). Metodologicheskie osnovy pedagogicheskogo dizaina [Methodological foundations of pedagogical design]. *Nauchnyi poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura*, 3 (49), 16–22. (In Russ.).
- Rubtsov, V. V. (2001). O probleme sootnosheniya razvivayushchikh obrazovatel'nykh sred i formirovaniya znaniya (k opredeleniyu predmeta ekologicheskoi psikhologii) [On the Problem of the Relationship between Developing Educational Environments and the Formation of Knowledge (Towards Defining the Subject of Environmental Psychology)]. *Materialy 2-i Ros. konf. po ekologicheskoi psikhologii*, Moscow, Samara, 77–81. (In Russ.).
- Safronova, E. M. (2004). *Formirovanie nraivstvenno-smyslovogo otnosheniya k obrazovaniyu kak tsel' i rezul'tat shkol'nogo vospitaniya* [Formation of a Moral-Semantic Attitude to Education as the Goal and Result of School Education]. Volgograd, Peremena, 4–6. (In Russ.).
- Slobodchikov, V. I. (2001). O ponyatii obrazovatel'noi sredy v kontseptsii razvivayushchego obrazovaniya [On the Concept of the Educational Environment in the Concept of Developing Education]. *Materialy 2-i Ros. konf. po ekologicheskoi psikhologii*. Moscow, Samara, 172–176. (In Russ.).
- Niit, T., Heidmets, M. & Kruusvall, Yu. (Eds). (1985). *Sotsial'no-psikhologicheskie osnovy sredooobrazovaniya* [Social and Psychological Foundations of Environment Formation]. Tallin, 152 p. (In Russ.).
- Titovets, T. (2021). Proektirovanie obrazovatel'noi sredy uchrezhdenii doshkol'nogo obrazovaniya v kontekste sovremennykh dostizhenii arkhitektury i dizaina [Design of the Educational Environment of Preschool Education Institutions in the Context of Modern Achievements of Architecture and Design]. *Prateska*, 7 (359), 3–7. (In Russ.).
- Shirinkina, E. V. (2021). Proektirovanie pedagogicheskogo dizaina obrazovatel'noi sredy universiteta [Design of Pedagogical Design of the University's Educational Environment]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury*, 1 (46), 156–162. (In Russ.).
- Yasvin, V. A. (2019). *Shkol'naya sreda kak predmet izmereniya: ekspertiza, proektirovanie, upravlenie* [School environment as a subject of measurement: examination, design, management]. Moscow, Narodnoe obrazovanie, 448 p. (In Russ.).

## Информация об авторах

- Т. А. Абрамовских** – старший преподаватель кафедры управления, экономики и права, младший научный сотрудник.  
**А. В. Коптелов** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой управления, экономики и права.  
**А. В. Машуков** – старший преподаватель кафедры управления, экономики и права, начальник отдела сопровождения проектов

## Information about the authors

- T. A. Abramovskikh** – Senior Lecturer, Department of Management, Economics and Law, Junior Researcher.  
**A. V. Koptelov** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Management, Economics and Law.  
**A. V. Mashukov** – Senior Lecturer, Department of Management, Economics and Law, Head of the Project Support Department.

Статья поступила в редакцию 28.08.2024; одобрена после рецензирования 05.09.2024;

принята к публикации 14.10.2024.

The article was submitted 28.08.2024; approved after reviewing 05.09.2024;

accepted for publication 14.10.2024.

**Вклад авторов:** авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

*Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 17–25.*

*ISSN 1999-5407 (print).*

*Chelyabinskij Gumanitarij. 2024; 4 (69), 17–25.*

*ISSN 1999-5407 (print).*

Научная статья

УДК 378

DOI 10.47475/1999-5407-2024-69-4-17-25

## **ОБУЧЕНИЕ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ С УЧЕТОМ ЯЗЫКОВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЕГО АВСТРИЙСКОГО ВАРИАНТА**

**Татьяна Валентиновна Акашева<sup>1</sup>, Нурия Мухаметовна Рахимова<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup>Магнитогорский государственный университет, Магнитогорск, Россия

<sup>1</sup>akasheva.tv@yandex.ru

<sup>2</sup>nuria\_rahimova@list.ru

**Александра Дмитриевна Жаркова<sup>3</sup>**

<sup>3</sup>Самарский государственный медицинский университет, Самара, Россия

<sup>3</sup>alexa\_04-04@list.ru

**Аннотация.** В настоящее время в методике преподавания немецкого языка как иностранного выделяется новая перспектива, базирующаяся на плюрицентрическом характере немецкого языка. Признание плюрицентричности как результата самостоятельного исторического, политического, экономического, культурного развития каждой немецкоговорящей страны определило необходимость преподавания немецкого как иностранного с учетом лингвистических и прагматических различий, существующих в национальных вариантах. В статье рассматривается подход к обучению немецкому как иностранному в высшей школе с учетом языковых особенностей австрийского варианта. Обращение к теме вызвано необходимостью понимания и интерпретации студентами художественных текстов современной австрийской литературы, а также плодотворного взаимодействия с партнерами по проекту Австрийский читальный зал Магнитогорского государственного технического университета. Целью исследования является разработка комплекса упражнений для формирования умений выявления лексико-грамматических особенностей австрийского варианта, необходимых студенту для адекватной интерпретации художественных текстов, созданных австрийскими писателями. Основными методами исследования являются: теоретический анализ научной литературы по исследуемой проблематике, анализ текстов и обобщение опыта. В ходе исследования была разработана типология структурно-семантических различий словарного состава немецкого языка и австрийского варианта немецкого языка, а также выделены различия грамматического характера, которые могут привести к отрицательной интерференции. На базе данного лингвистического материала были разработаны специальные упражнения, фокусирующие внимание на австрицизмах. Полученные практические результаты могут быть использованы при чтении художественной литературы для ее более глубокой интерпретации, а также при обучении студентов немецкому языку, как иностранному, устному и письменному переводу. Теоретические результаты проведенного исследования могут быть рекомендованы преподавателям немецкого языка языковых специальностей.

**Ключевые слова:** плюрицентрический язык, национальный вариант, австрицизм, лингводидактика, национальный колорит, отрицательная интерференция.

**Для цитирования:** Акашева Т. В., Рахимова Н. М., Жаркова А. Д. Обучение немецкому языку в высшей школе с учетом языковых особенностей австрийского варианта // Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 17–25. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-17-25

Original article

**TEACHING GERMAN IN HIGHER EDUCATION  
TAKING INTO ACCOUNT THE LINGUISTIC FEATURES OF THE AUSTRIAN VERSION**

**Tatiana V. Akasheva<sup>1</sup>, Nuria M. Rakhimova<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup>Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia

<sup>1</sup>akasheva.tv@yandex.ru

<sup>2</sup>nuria\_rakhimova@list.ru

**Alexandra D. Zharkova<sup>3</sup>**

Samara State Medical University, Samara, Russia

<sup>3</sup>alexa\_04-04@list.ru

**Abstract.** Currently, a new perspective is highlighted in the methodology of teaching German as a foreign language, based on the pluricentric nature of the German language. The recognition of pluricentricity as a result of the independent historical, political, economic, and cultural development of each German-speaking country has determined the need to teach German as a foreign language, taking into account the linguistic and pragmatic differences existing in national variants. The article considers an approach to teaching German as a foreign language in higher education, taking into account the linguistic features of the Austrian version. The appeal to the topic is caused by the need for understanding and interpretation by students of literary texts of modern Austrian literature, as well as fruitful interaction with partners in the Austrian Reading Room project of Magnitogorsk State Technical University. The aim of the study is to develop a training module that includes the lexical and grammatical features of the Austrian version. The main research methods are the theoretical analysis of scientific literature on the subject under study, observation, text analysis and generalization of experience. In the course of the study, a typology of structural and semantic differences in the vocabulary of the German language and the Austrian version of the German language was developed, as well as grammatical differences that can lead to negative interference were highlighted. A training module was created on the basis of this linguistic material. The obtained practical results can be used when reading fiction for its deeper interpretation, as well as when teaching students German as a foreign language, interpretation and translation. The theoretical results of the conducted research can be recommended to teachers of the German language of language specialties.

**Key words:** pluricentric language, national variant, Austrianism, linguodidactics, national flavor, negative interference.

**For citation:** Akasheva T. V., Rakhimova N. M., Zharkova A. D. (2024). Teaching German in higher education taking into account the linguistic features of the Austrian variant. *Chelyabinskij Gumanitarij*, 4 (69), 17–25. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-17-25

### **Введение**

Австрийский читальный зал Магнитогорского государственного технического университета является площадкой реализации образовательных, профориентационных, культурных и научных проектов уже более 10 лет. Студенты университета, изучающие немецкий язык, имеют возможность читать как классическую, так и современную австрийскую литературу, а также взаимодействовать с зарубежными партнерами в рамках этих проектов. Однако при чтении студенты часто испытывают некоторые трудности, связанные с тем, что тексты включают типичные австрийские лексемы и выражения, обусловленные полицентрическим характером немецкого языка. В этой связи возникает необходимость решения проблемы вариантного территориального функционирования немецкого языка с позиций практики преподавания немецкого языка как иностранного, чем и объясняется актуальность обращения к данной теме.

Обучение немецкому языку как иностранному традиционно реализуется на материале литературного немецкого языка *Nochdeutsch*, лингвистические особенности которого достаточно полно описаны, а произносительные, морфологические, синтаксические и семантические нормы кодифицированы в справочниках и словарях. Однако будучи полицентрическим немецкий язык выступает государственным языком в независимых государствах, например, в Австрии и Швейцарии, что естественно нашло отражение в его территориальном развитии и привело к формированию национальных вариантов немецкого языка в каждой стране. Таким образом, предметом исследования является дидактика австрийского варианта немецкого языка, объектом исследования – обучение немецкому языку, как иностранному.

*Гипотеза исследования:* понимание и интерпретация текста при чтении австрийской художественной литературы будет более полным, если в ходе иноязычной подготовки использовать специальные упражнения, разработанные с учетом типологии лексико-грамматических особенностей австрийского варианта.

Цель, объект и гипотеза исследования предопределили постановку следующих задач: 1) классифицировать языковые единицы австрийского варианта; 2) разработать упражнения, направленные на адекватную интерпретацию художественных текстов, включающих австрицизмы; 3) провести опытно-экспериментальное обучение и контроль усвоения материала в форме викторины на образовательном портале.

**Результаты и обсуждение** Изучение трех ветвей развития немецкого языка в Германии, Австрии и Швейцарии берет свое начало в лингвистике. Например, к исследованию языковых особенностей

австрийского варианта в лингвистическом плане одной из первых обратилась Э.Г. Ризель, обосновав национальные особенности немецкого языка в Австрии (Акашева 2023; Рахимова 2021). Ее идеи получили развитие в трудах А.И. Домашнева, Н.И. Филичевой, А.Д. Швейцера, которые выделили, проанализировали и описали лингвистические особенности австрийского национального варианта немецкого языка (Едличко 2020).

В настоящее время плюрицентрическая концепция в отношении немецкого языка в Австрии рассматривается в трудах Е. В. Бондаренко О. О. Черновой, которые раскрывают интралингвистические и экстралингвистические факторы развития австрийского варианта немецкого языка (Бондаренко 2012). Л. Б. Копчук анализирует реализуемость лингвистического стандарта при сосуществовании на определенной территории или в обществе нескольких форма одного языка (Копчук 2018). Об особенностях межкультурной коммуникации на различных вариантах немецкого языка пишет в своих трудах Яковлева Т. А. (Яковлева 2017)

В зарубежной лингвистике идея необходимости изучения разных вариантов немецкого языка была высказана В. Дависом (Davies 2014). Среди исследователей, внесших вклад в изучение национальных вариантов немецкого языка, следует, прежде всего, назвать У. Аммона (Ammon 2016), Р. Мура (Muhr 2015), Х. Шпикерманна (Spiekermann 2007), Т. Виссика (Wissik 2012), Х. Драмбла (Drambl 2013), которые выделили и обосновали существование релевантных для лингвистики различий между национальными вариантами в области фонетики, морфологии, синтаксиса, стилистики, лексико-фразеологического состава. Эти различия в части австрийского варианта отражены в словаре Й. Эбнера (Ebner 2010), который наряду со словарем Дудена пользуется большой популярностью у германистов всего мира. Кроме того, на сегодняшний день изучается использование австрицизмов в других – не лингвистических – сферах, например, в экономической (Messina 2015).

В последнее время наблюдается интерес к языковому полицентризму со стороны методистов в контексте обучения немецкому языку как иностранному. Например, А.А. Оладышкина, Г.А. Кручинина анализируют учебные материалы с точки зрения учета плюрицентричности немецкого языка (Оладышкина 2018). Необходимость учитывать национальные варианты в переводе в методике работы с аутентичными текстами рассмотрена в работах Акашевой Т.В. и Рахимовой Н.М. (Акашева 2018; Akasheva 2022; Рахимова 2021), Волошиной Т. Г., Радович М.А. (Волошина 2022), Ланских Ю.В. (Ланских 2016).

В зарубежной дидактике настаивают на привлечении национальных стандартов при изучении немецкого языка как иностранного, на что указывает, например, Л. Майерхофер и Д. Краза (Mayerhofer 2016), А. Кубаки (Kubacki 2016). Более того, уже сделаны практические шаги в этом направлении. Включение национальных вариантов в учебный материал реализовано в учебнике Delfin (Дельфин издательства Huber), в котором список изучаемой лексики дополнен рубрикой, иллюстрирующей национальные варианты «In Deutschland sagt man» и «In Österreich sagt man auch».

В целом, проведенный нами анализ различных российских и зарубежных УМК показывает, что обучение немецкому языку как иностранному реализуется исключительно на базе стандартного немецкого языка Германии, а вариативные варианты Австрии предлагаются только в качестве рецептивного усвоения языкового материала.

Это заставило нас на первом этапе исследования обратиться к выявлению наиболее частотных отличий австрийского варианта.

Различия австрийского варианта проявляются, прежде всего, на лексическом уровне, которые можно типологизировать следующим образом (Рахимова Н. М., Акашеву по лексикологии немецкого языка : практикум. Магнитогорский гос. технический ун-т им. Г. И. Носова. Магнитогорск : МГТУ им. Г. И. Носова, 2019. URL : <https://magtu.informsystema.ru/uploader/fileUpload?name=4021.pdf&show=dcatalogues/1/1532650/4021.pdf&view=true> (дата обращения: 02.04.2024))

Первый тип образуют лексические единицы, параллельно существующие в немецком языке Германии и Австрии. Это дуплеты или частично эквивалентные лексические единицы, которые являются фактически синонимами, но могут выявлять коннотативные и стилистические различия, среди которых можно выделить:

– параллельные синонимические лексические единицы, полностью совпадающие в плане содержания, но различающиеся в плане выражения, например, австр. der Abgang - нем. der Fehlbetrag, австр. Mistkübel - нем. Mülleimer, австр. die Gelse – нем. die Stechmücke, австр. selchen - нем. räuchern, австр. die Einschaltung in der Zeitung - нем. die Anzeige, австр. sich verkühlen - нем. sich erkälten.

– параллельные лексические единицы, которые условно можно рассматривать как повсеместно употребительные и территориально ограниченные в употреблении. Например, австр. die Paradeiser (нем. die Tomaten) употребляется преимущественно в восточной части Австрии и является настоящим австрицизмом. Примером также может служить слово австр. Schlagobers – нем. Sahne, более широко используемое на востоке Австрии. Первый и второй подтипы, с нашей точки зрения, не являются сложными

в дидактическом плане, так как не приводят к ошибкам или интерференции. Увидев незнакомое слово, студенты обратятся к словарю.

– параллельные синонимические лексические единицы, совпадающие по семантической наполняемости, но незначительно отличающиеся по формативу. Например, австр. *das Packerl* - нем. *das Päckchen*, австр. *die Geldbörse* – нем. *das Geldbeutel*.

– параллельные лексические единицы со схожей семантикой, образованные по разным словообразовательным моделям и отличающиеся по морфологическому составу. Например, если в немецком языке в Германии для понятия «*sichtbar, wahrnehmbar werden; sich zeigen*» употребляется лексема «*erscheinen*», образованная по модели «суффикс + основа» (*er + scheinen*). В австрийском варианте аналогичная словообразовательная модель, но с другим префиксом „*auf + scheinen*“. В значении «насмехаться» в Австрии используется *ausspotten*, в то время как в Германии чаще употребляется «*verspotten*». Именно такие лексемы требуют особого подхода, так как отличие в одной морфеме может привести к отрицательной внутриязыковой интерференции, обусловленной разными национальными стандартами. С нашей точки зрения, именно данный подтип представляет трудности при обучении, так как использование австрицизма может рассматриваться как ошибка, а во-вторых, велика вероятность возникновения нежелательной интерференции.

– параллельные лексические единицы, обозначающие схожие, но не идентичные референты. Например, *Melange, Palatschinke* являются частью австрийской гастрономической культуры. В немецкой культуре существуют схожие объекты *Milchkaffee, Pfannkuchen*, их нельзя рассматривать как лингвистические эквиваленты и синонимы, так как семантическое наполнение не совпадает.

Второй тип включает лексические единицы, имеющие идентичный/схожий форматив, но различающиеся полностью или частично по семантике, среди которых можно выделить:

– слова, совпадающие в плане выражения, но относящиеся к различным объектам действительности. Например, *Spezi* в немецком языке Германии означает «напиток из лимонада и кока-колы», а в австрийском разговорном варианте «друг».

– слова, имеющие идентичный план выражения, но обнаруживающие некоторые отличия при проведении компонентного анализа. Например, слово *der Fratz* имеет в двух национальных вариантах одно значение, но в Германии «*der Fratz*» – это «*niedliches Kind, nettes Mädchen*», в то время как в Австрии так называют непослушного ребенка *ungezogenes Kind, besonders Mädchen*, то есть в австрийском варианте значение имеет пейоративную окраску и выражает субъективное негативное отношение. Выражение *Ich habe mir den Fuß gebrochen* в Германии соотнесут с ситуацией перелома от щиколотки до стопы, а в Австрии - перелом на участке от бедра до стопы.

С нашей точки зрения, при обучении немецкому как иностранному языку необходимо обратить внимание именно на лексемы данного типа, которые ведут к трудностям при чтении или аудировании текста, так как при восприятии внешней формы у студента возникает то значение, которое ему известно из стандартного немецкого, что может привести к неадекватному пониманию всего текста.

Особое внимание необходимо обратить на грамматические особенности, которые часто рассматриваются как языковые нарушения. Особая проработка и уделение специального внимания грамматическим различиям детерминировано тем, что это может вызвать негативную интерференцию (Акашева Т. В., Рахимова Н.М. *Лексикология современного немецкого языка : учебное пособие [для вузов].* Магнитогорский гос. технический ун-т им. Г. И. Носова. – Магнитогорск : МГТУ им. Г. И. Носова, 2020. URL: <https://host.megaprolib.net/MP0109/Download/MObject/2843> (дата обращения: 29.03.2024)).

– образование сложных слов, а именно появление соединительной/отсутствие соединительной согласной на стыке слов. Например, в немецком языке Германии, сложное слово образовано без соединительной согласной «s» *Zugverspätung*, а в австрийском варианте наблюдаем *Zugsverspätung* и наоборот, когда в немецком языке в Германии на стыке слов появляется «s». Имеет место и обратная ситуация: в австрийском варианте в сложном слове s отсутствует *Adventkalender*, а в немецком языке Германии появляется *Adventskalender*.

– морфологические отличия, например, в роде имени существительного нем. *der Schank* – австр. *die Schrank*, в образовании множественного числа нем. *Pralinen*— австр. *Pralinees*, в образовании степеней сравнения прилагательных нем. *dunkler*— австр. *Dünkler*.

– образование формы прошедшего времени *Perfekt*. В австрийском варианте глаголы *liegen, stehen, sitzen, hängen, knien, lehnen, schweben, stecken* образуют *Perfekt* с вспомогательным глаголом *sein*, в то время, как в Германии с *haben*.

– использование возвратных глаголов. Например, в австрийском варианте мы встречаем «*Es lohnt sich nicht*», в то время как в языке Германии глагол в данном выражении не употребляется как возвратный *Es lohnt nicht*. Аналогичный пример: австр. *Er soll sich nicht zu viel erwarten* - нем. *Er soll nicht zu viel erwarten*.

– отличие в образовании местоименных наречий. В немецком языке Германии *er* не используется, если предлог начинается с согласной, например, *danach*, а в австрийском варианте предпочтительнее образование с *er* *darnach*. В немецком языке формы *hierfür*, *hierher* рассматриваются как устаревшие, а в Австрии допускает употребление двух форм *hierzu* *hiezu*

– различия выделяются и при употреблении предлогов, например, австр. *Auf der Uni war viel los* – нем. *An der Uni war viel los*; австр. *Alles liegt auf dem Boden* – нем. *Alles liegt am Boden*; австр. *Der Tisch steht beim Fenster* нем. *Der Tisch steht am Fenster*.

Материалы, подготовленные нами в ходе классификации лексических и грамматических особенностей, были представлены студентам в лекции «Австрийский вариант немецкого языка», которая включена в следующие курсы: лексикология немецкого языка, основы теории второго иностранного языка (немецкий язык), функциональная семантика.

После ознакомления студентов с типологическими особенностями австрийского варианта мы перешли к практической части, чтобы установить, как студенты могут оперировать полученными знаниями при работе с художественным текстом.

Для этого были подобраны фрагменты из художественных текстов австрийской литературы. Нами было отобрано 6 фрагментов литературных произведений из фонда Австрийского читального зала МГТУ: Thomas Bernhard «Das Kalkwerk», Joseph Roth «Radetzky marsch», Theodor Fontane «Frau Jenny Treibel», Lilian Faschinger «Magdalena Sünderin», Josef Hasslinger «Das Vaterspiel», Elfriede Jelinek «Die Liebhaberinnen», на базе которых планировалось провести опытно-экспериментальное обучение на занятии по курсу «Анализ и интерпретация художественного текста».

В опытно-экспериментальном обучении принимало участие 22 студента 4 курса. Так как группа делится на 2 подгруппы, то студенты первой подгруппы в количестве 11 студентов составили экспериментальную группу (ЭГ) и 11 студентов второй подгруппы составили контрольную группу (КГ).

Для обеих групп не варьируемыми аспектами были:

- учебная дисциплина «Анализ и интерпретация текста»,
- срок и длительность проведения эксперимента,
- корпус текстов для анализа,
- степень освоения лексико-грамматического материала.

Варьируемым аспектом стала методика работы с текстами. В контрольной группе были предложены тексты для анализа, а в экспериментальной группе перед анализом текста студенты провели предварительную работу, выполнив разработанные нами специальные упражнения.

Опытно-экспериментальное обучение проходило в три этапа:

1. Нулевой срез для определения уровня знаний об австрицизмах в экспериментальной группе и в контрольной группе;

2. Экспериментальное обучение для выявления правильности гипотезы;

3. Итоговый срез для определения результатов экспериментального обучения

Были выбраны следующие параметры оценивания:

- умение выявить австрицизм,
- понимание функциональной нагрузки австрицизмов в тексте,
- адекватность интерпретации текста.

Была применена трехбалльная шкала регистрации: высокий уровень; средний уровень; низкий уровень.

Критерии оценивания представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Критерии оценивания

Оценка/ Параметр	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Умение выявить австрицизм	Студент выявляет все австрицизмы.	Студент частично выявляет австрицизмы.	Студент не выявляет австрицизмы.
Понимание функциональной нагрузки австрицизмов в тексте	Студент без трудностей с устанавливает функциональную нагрузку австрицизмов в тексте.	Студент с трудностями устанавливает функциональную нагрузку австрицизмов в тексте.	Студент не может установить функциональную нагрузку австрицизмов в тексте.
адекватность интерпретации текста	Студент адекватно интерпретирует текст с учетом австрицизмов.	Студент частично верно интерпретирует текст с учетом австрицизмов.	Студент не может интерпретировать текст с учетом австрицизмов.

На первом этапе опытно-экспериментального обучения был проведен нулевой срез. Студентам обеих групп на занятии «Анализ и интерпретация художественного текста» был предложен для письменной интерпретации фрагмент текста из произведения Томаса Барнхарда (Thomas Bernhard) «Das Kalkwerk», содержащий австрицизмы, при этом внимание студентов на австрицизмах не было сфокусировано. Анализ

письменных интерпретаций включал следующие параметры: выявление австрицизмов, установление их функциональной нагрузки в тексте с целью адекватной интерпретации.

Таблица 2 – Результаты нулевого среза

Параметр	Контрольная группа (проценты)	Экспериментальная группа
Умение выявить австрицизм	5 студентов из 11 студентов (45,4%)	6 студентов из 11 (54,54%)
Понимание функциональной нагрузки австрицизмов в тексте	3 студента из 11 студентов (27,2%)	2 студента из 11 студентов (18,1%)
адекватность интерпретации текста	1 студент из 11 студентов (9%)	1 студент из 11 студентов (9%)

Из таблицы 2 видно, что студенты обеих групп недостаточно хорошо справились с адекватной интерпретацией текста.

После нулевого среза мы приступили непосредственно к проведению опытно-экспериментального обучения, которое предусматривало выполнение экспериментальной группой специальных упражнений, направленных на фокусировку их внимания на австрицизмах.

1. Студенты определяли австрицизмы, выписывали их, переводили;
2. Студенты подбирали лексему или грамматическую конструкцию из национального стандартного языка, эквивалентную найденному австрицизму.
3. Студенты изучили вертикальный контекст художественного текста для более точного понимания роли австрицизма;
4. Студенты определили место австрицизма в композиции;
5. Студенты определили роль австрицизмов в реализации темы и сюжета произведения, в создании образов и художественных деталей;
6. Студенты пытались раскрыть значение австрицизма для понимания авторской интенции и авторской позиции;
7. Студенты предложили свою интерпретацию текста.

Заключительным этапом опытно-экспериментального обучения стало подведение итогов: проведение контрольного среза, сравнительный анализ результатов обоих срезов и их интерпретация.

Таблица 3 – Результаты контрольного среза

Параметр	Контрольная группа (проценты)	Экспериментальная группа
Умение выявить австрицизм	5 студентов из 11 студентов (45,4%)	8 студентов из 11 студентов (72,8%)
Понимание функциональной нагрузки австрицизмов в тексте	3 студента из 11 студентов (27,2%)	4 студента из 11 студентов (36,3%)
адекватность интерпретации текста	1 студент из 11 студентов (9%)	3 студента из 11 студентов (27,2%)

Таким образом, контрольный срез показал положительную динамику развития умений находить австрицизмы, оценивать их функциональную нагрузку и адекватно интерпретировать художественный текст.

Завершающий этап включает контроль усвоения материала. С этой целью была разработана викторина «Grüß Gott, Österreich», включающая в себя 50 тестов-заданий на единичный выбор, множественный выбор, сопоставление слова и картинки, задания открытого типа, с использованием альтернативного ответа. Творческим заданием викторины можно считать свободное изложение, где студентам предлагается ситуативно описать предмет с использованием австрицизмов. В 2022-2023 уч.г. в викторине, размещенной на образовательном портале университета, приняло участие 66 обучающихся. 24 человека справились с заданием более чем на 80 %.

### Заключение

Подводя итог вышесказанному, отметим, что языковые особенности австрийского варианта немецкого языка проявляются в разнообразии лексических и грамматических средств. Занятия по немецкому языку как иностранному должны готовить обучающихся к пониманию речи с учетом национальной вариативности. Особое значение приобретают национальные варианты преподавания немецкого языка на педагогических профилях подготовки, поскольку будущий учитель должен не только понимать и отличать национальный варианты на рецептивном уровне. Задачей квалифицированного преподавателя становится грамотный отбор материала, учитывающий национальную и территориальную вариативность, т.е. необходимо уходить от асимметрии в пользу собственно немецкого варианта и предлагать на рецептивном уровне аудирование и чтение с элементами других национальных вариантов.

Проведенный анализ литературных источников позволяет сделать вывод о том, что при обучении студентов различных направлений подготовки преподаватель должен делать акцент на рассмотрении лингвистических и межкультурных различий. Австрицизмы, предъявляемые не как отдельные единицы, а как встроенные в художественный текст, требуют фокусировки внимания студентов, что достигается только за счет выполнения специальных заданий, основанных на типологии лексико-грамматических особенностей австрийского варианта. Опытное-экспериментальное обучение и анализ его результатов подтверждают эффективность применения разработанных упражнений. Таким образом, гипотеза исследования подтверждена.

Дальнейшее развитие исследования планируется связать с разработкой системы классификации различий австрийского, швейцарского и германского вариантов немецкого языка исходя из фонетических особенностей, что необходимо при обучении аудированию.

Полученные результаты можно использовать при подготовке лекционного и практического материала для студентов, обучающихся немецкому языку по основным образовательным программам различных направлений подготовки в вузе.

#### Список источников

Акашева Т. В., Рахимова Н. М. Использование прецедентных текстов для формирования лингвокультурологических компетенций при подготовке учителя иностранного языка в высшей школе / Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 97–104.

Акашева Т. В., Рахимова Н. М., Жаркова А. Д. Функциональная нагрузка гастрономических австрицизмов в художественном тексте // Современные исследования социальных проблем. 2023. Т. 15, № 4. С. 36–48.

Бондаренко Е. В., Чернова О. О. Австрийский вариант немецкого языка: внутренние факторы развития // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. 2012. № 24 (143). Выпуск 16. С. 40–43.

Волошина Т. Г., Радович М. А. Лингвокультурологические аспекты в ходе контактного взаимодействия // Вопросы журналистики, педагогики и языкознания. 2022. Т. 41, № 1. С. 127–137.

Едличко А. И. Плюрицентричность немецкого языка как лингводидактическая проблема. // Вестник Московского Университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 1. С. 154–163.

Копчук Л. Б. Проблема языкового стандарта в условиях диглоссии немецкого языка Швейцарии // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 11(89). Ч. 2. С. 343–350.

Ланских Ю. В. К дискуссии вокруг австрийского немецкого // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2016. № 2. С. 18–24.

Оладышкина А. А., Кручинина Г. А. Методологические аспекты преподавания немецкого языка как иностранного: роль национальных вариантов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2018. № 4(46). С. 143–147.

Рахимова Н. М. Немецкий язык в Австрии // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: Тезисы докладов 79-й международной научно-технической конференции, Магнитогорск, 19–23 апреля 2021 года. Том 2. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2021. С. 356.

Яковлева Т. А. Проблемы межкультурной коммуникации на примере особенностей форм приветствия в Австрии и Германии // Концепт: философия, религия, культура. 2017, № 4. С. 153–160.

Akasheva T. V., Rakhimova N. M., Smolnikov R. S. (2022). Development of professional competences of students - future translators in the Skopos Theory framework // Perspectives of Science and Education. 1(55). P. 95–110.

Ammon U. (2016). Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. 2., völlig neu bearb. Aufl. Berlin, Boston: de Gruyter.

Davies W. (2014). Deutsch im gymnasialen Unterricht: Deutschland, Luxemburg und die deutschsprachige Schweiz im Vergleich // Sprachreport. Nr. 2. 2–9.

Drumbl H. (2016). (Hg.) IDT 2013. Sprachenpolitik und Sprachenvielfalt. Bd. 8. Bozen.Bolzano: University Press.

Ebner J. (2010). Deutsch in Österreich – österreichisches Deutsch// Wörterbuch des österreichischen Deutsch/ Wie sagt man in Österreich? – Mannheim – Wien – Zürich: Dudenverlag, 439–477.

Kubacki A. D. (2016). Der plurizentrische Ansatz in der Rechtsübersetzung. Eine Fallstudie zur schweizerhochdeutschen und bundesdeutschen Terminologie im Familienrecht // Lingwistyka Stosowana, 18:3, 67–79.

Mayrhofer L., Krasa D. (2016). Österreichisch – Wort für Wort, Know-How Verlag Peter Rump, Bielefeld, 192 p.

Messina C. (2015). Die österreichischen Wirtschaftssprachen: Terminologie und diatopische Variation. – Berlin: Frank & Timme: Verlag für wissenschaftliche Literatur, 378 p.

Muhr R., Peinhopf M. (2015), Wörterbuch rechtsterminologischer Unterschiede Österreich – Deutschland. Frankfurt-am-Main: Peter Lang GmbH, 748 p.

Spiekermann H. (2007). Standardsprache im DaF-Unterricht: Normstandard – nationale Standardvarietäten – regionale Standardvarietäten // *Linguistik online*. – Bd. 32, Nr. 3 – <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/541> (accessed: 23.03.2024)

Wissik T. (2012) Terminologische Variation der Rechts- und Verwaltungssprache. Eine korpusbasierte Analyse der Hochschulterminologie in den Standardvarietäten des Deutschen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Wien, 392 p.

#### References

Akasheva, T. V., Rahimova, N. M. (2018) Ispol'zovanie precedentnykh tekstov dlya formirovaniya lingvokul'turologicheskikh kompetency pri podgotovke uchitelya inostrannogo yazyka v vysshey shkole [The use of precedent texts for the formation of linguistic and cultural competencies in the preparation of a foreign language teacher in higher education] // *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. № 6 (36). 97–104. (In Russ.).

Akasheva, T. V., Rahimova, N. M., Zharkova, A. D. (2023). Funkcional'naya nagruzka gastronomicheskikh avstricizmov v hudozhestvennom tekste [The function of gastronomic Austricisms in a literary text] // *Sovremennye issledovaniya social'nykh problem*. T. 15, № 4. 36–48. (In Russ.).

Bondarenko, E. V., Chernova, O. O. (2012). Avstrijskij variant nemeckogo yazyka: vnutrennie faktory razvitiya [The Austrian version of the German language: internal factors of development] // *Nauchnye vedomosti. Seriya Gumanitarnye nauki*. № 24 (143). Vypusk 16. 40–43. (In Russ.).

Voloshina, T. G., Radovich, M. A. (2022). Lingvokul'turologicheskie aspekty v hode kontaktnogo vzaimodejstviya [Linguistic and cultural aspects in the course of contact interaction] // *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki i yazykoznanija*. T. 41, № 1. 127–137. (In Russ.).

Edlichko, A. I. (2020). Plyuricentrichnost' nemeckogo yazyka kak lingvodidakticheskaya problema [The pluricentricity of the German language as a linguodidactic problem] // *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. № 1. 154–163. (In Russ.).

Kopchuk, L. B. (2018). Problema yazykovogo standarta v usloviyah diglossii nemeckogo yazyka Shvejtsarii [The problem of the language standard in the conditions of diglossia of the German language of Switzerland] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. № 11(89). CH. 2. 343–350. (In Russ.).

Lanskih, YU. V. (2016). K diskussii vokrug avstrijskogo nemeckogo [To the discussion around the Austrian German] // *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya*. № 2. 18–24. (In Russ.).

Oladyshkina, A. A., Kruchinina, G. A. (2018). Metodologicheskie aspekty prepodavaniya nemeckogo yazyka kak inostrannogo: rol' nacional'nykh variantov [Methodological aspects of teaching German as a foreign language: the role of national variants] // *Izvestiya Baltijskoy gosudarstvennoy akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki*. № 4(46). 143–147. (In Russ.).

Rahimova, N. M. (2021). Nemeckij yazyk v Avstrii [German in Austria] // *Aktual'nye problemy sovremennoj nauki, tekhniki i obrazovaniya: Tezisy dokladov 79-j mezhdunarodnoj nauchno-tehnicheskoy konferencii, Magnitogorsk, 19–23 aprelya 2021 goda. Tom 2. Magnitogorsk: Magnitogorskij gosudarstvennyj tekhnicheskij universitet im. G.I. Nosova*, 356. (In Russ.).

Yakovleva, T. A. (2017). Problemy mezhkul'turnoj kommunikacii na primere osobennostej form privetstviya v Avstrii i Germanii [Problems of intercultural communication on the example of the peculiarities of greeting forms in Austria and Germany] // *Koncept: filosofiya, religiya, kul'tura*. № 4. 153–160. (In Russ.).

Akasheva, T. V., Rakhimova, N. M., Smolnikov, R. S. (2022). Development of professional competences of students - future translators in the Skopos Theory framework // *Perspectives of Science and Education*. 1(55). P. 95–110.

Ammon, U. (2016). Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. [Variant dictionary of German. The standard language in Austria, Switzerland and Germany as well as in Liechtenstein, Luxembourg, Eastern Belgium and South Tyrol as well as in rumaeneas, Namibia and Mennonite settlements]. 2., völlig neu bearb. Aufl. Berlin, Boston: de Gruyter. (in German).

Davies, W. (2014). Deutsch im gymnasialen Unterricht: Deutschland, Luxemburg und die deutschsprachige Schweiz im Vergleich [German in high school education: Germany, Luxembourg and German-speaking Switzerland in comparison] // *Sprachreport*. Nr. 2. 2–9. (in German).

Drumbl, H. (2016). (Hg.) IDT 2013. Sprachenpolitik und Sprachenvielfalt [Language policy and linguistic diversity]. Bd. 8. Bozen.Bolzano: University Press. (in German).

Ebner, J. (2010). Deutsch in Österreich – österreichisches Deutsch [German in Austria – Austrian German] // *Wörterbuch des österreichischen Deutsch/ Wie sagt man in Österreich? – Mannheim – Wien – Zürich: Dudenverlag*, 439 – 477. (in German).

Kubacki, A. D. (2016). Der plurizentrische Ansatz in der Rechtsübersetzung. Eine Fallstudie zur schweizerhochdeutschen und bundesdeutschen Terminologie im Familienrecht [The pluricentric approach to legal translation. A case study on Swiss High German and Federal German terminology in family law] // *Lingwistyka Stosowana*, 18:3, 67–79. (in German).

Mayrhofer, L., Krasa, D. (2016). Österreichisch – Wort für Wort, Know-How [Austrian – word for word, know-how]. Verlag Peter Rump, Bielefeld, 192 p. (in German).

Messina, C. (2015). Die österreichischen Wirtschaftssprachen: Terminologie und diatopische Variation [The Austrian Economic Languages: Terminology and Diatopic Variation]. Berlin: Frank & Timme: Verlag für wissenschaftliche Literatur, 378 p. (in German).

Muhr, R., Peinhopf, M. (2015). Wörterbuch rechtsterminologischer Unterschiede Österreich – Deutschland [Dictionary of legal terminological differences Austria – Germany]. Frankfurt-am-Main: Peter Lang GmbH, 748 p. (in German).

Spiekermann, H. (2007). Standardsprache im DaF-Unterricht: Normstandard – nationale Standardvarietäten – regionale Standardvarietäten in German as a foreign language lesson: standard standard – national standard varieties – regional standard varieties] // *Linguistik online*. – Bd. 32, Nr. 3 – <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/541> (accessed: 23.03.2024) (in German).

Wissik, T. (2012) Terminologische Variation der Rechts- und Verwaltungssprache. Eine korpusbasierte Analyse der

Hochschulterminologie in den Standardvarietäten des Deutschen in Deutschland, Österreich und der Schweiz [Terminological variation of legal and administrative language. A corpus-based analysis of university terminology in the standard varieties of German in Germany, Austria and Switzerland]/ Wien, 392 p. (in German).

**Информация об авторах**

**Т. В. Акашева** – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой лингвистики и перевода.  
**Н. М. Рахимова** – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода.  
**А. Д. Жаркова** – студентка 3 курса Института клинической медицины.

**Information about the authors**

**T. V. Akasheva** – head of the Department of Linguistics and Translation, Associate Professor, Candidate of Philological Sciences.  
**N. M. Rakhimova** – Associate Professor of the Department Linguistics and Translation, Candidate of Philological Sciences.  
**A. D. Zharkova** – 3rd year student at the Institute of Clinical Medicine.

Статья поступила в редакцию 25.04.2024; одобрена после рецензирования 05.09.2024;  
принята к публикации 08.10.2024.

The article was submitted 25.04.2024; approved after reviewing 05.09.2024;  
accepted for publication 08.10.2024.

**Вклад авторов:** авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.  
**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.  
The authors declare no conflicts of interests.

*Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 26–31.*

*ISSN 1999-5407 (print).*

*Chelyabinskij Gumanitarij. 2024; 4 (69), 26–31.*

*ISSN 1999-5407 (print).*

Научная статья

УДК 378

DOI 10.47475/1999-5407-2024-69-4-26-31

## ИММЕРСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Елена Анатольевна Бароненко<sup>1</sup>, Ирина Александровна Орлова<sup>2</sup>,  
Юлия Александровна Райсвих<sup>3</sup>, Иван Александрович Скоробренко<sup>4</sup>

<sup>1, 2, 3, 4</sup>Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия

<sup>1</sup>baronenkoea@cspu.ru

<sup>2</sup>orlovaia@cspu.ru

<sup>3</sup>raisvihya@cspu.ru

<sup>4</sup>skorobrenkoia@cspu.ru

**Аннотация.** В данной статье иммерсивное обучение рассматривается как фактор повышения готовности будущих учителей к осуществлению профессиональной деятельности: у них повышается уровень сформированности всех видов речевых умений, обучение носит продуктивный характер, процесс вовлеченности в иноязычную коммуникацию способствует ориентации на педагогическую деятельность. Обращение к инновационным цифровым технологиям соответствует духу времени и социальному заказу общества, позволяет организовать работу с использованием аутентичных материалов с учетом уровня сложности, развивает критическое мышление обучающихся. Погружение в виртуальную реальность дает возможность использовать различные формы работы, творчески подходить к процессу обучения иностранному языку и разрабатывать согласно поставленным целям и задачам методические материалы, носящие аутентичный характер и создающие эффект погружения и присутствия в стране изучаемого языка. С другой стороны, такое обучение носит практико-ориентированный характер, вооружает будущих учителей методическим инструментарием, который отвечает современным требованиям. Авторы отмечают, что иммерсивное обучение позволяет творчески подходить к процессу формирования продуктивных речевых умений, используя такие формы работы, как обращение к голосовому помощнику, телефонный звонок с целью получения информации; для формирования умений всех видов чтения и умения аудирования можно использовать аутентичные материалы на различных интернет-платформах; для развития умений письменной речи подходят такие виды заданий, как заполнение бланков, анкет, регистрация на сайтах, подготовка и размещение резюме. Использование VR-очков (посещение иммерсивного кинотеатра) позволяет погрузить обучающихся в «реальность» и воздействовать на все органы чувств. Задачей этой формы работы является активизация познавательного интереса обучающихся, развитие у них эмоциональной сферы и творческих способностей.

Таким образом, интеграция иммерсивного обучения в традиционный учебный процесс, по мнению авторов, придает процессу обучения аутентичный характер, позволяет будущим учителям стать полноправными участниками иноязычной коммуникации, примерить различные социальные роли. Все это снимает психологические барьеры, стимулирует познавательную деятельность обучающихся, мотивирует их к дальнейшему изучению иностранного языка и к использованию инновационных цифровых технологий в будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** иммерсивное обучение, инновационные цифровые технологии, дополненная реальность, виртуальная реальность, речевые умения, умения письма, умения аудирования, умения чтения.

**Для цитирования:** Бароненко Е. А., Орлова И. А., Райсвих Ю. А., Скоробренко И. А. Иммерсивное обучение как фактор формирования речевых умений у будущих учителей иностранного языка // Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 26–31. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-26-31

Original article

### IMMERSIVE LEARNING AS A FACTOR OF THE FORMATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' SPEECH SKILLS

Elena A. Baronenko<sup>1</sup>, Irina A. Orlova<sup>2</sup>, Yulia A. Reischich<sup>3</sup>, Ivan A. Skorobrenko<sup>4</sup>

South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

<sup>1</sup>baronenkoa@cspu.ru

<sup>2</sup>orlovaia@cspu.ru

<sup>3</sup>raisvihya@cspu.ru

<sup>4</sup>skorobrenkoia@cspu.ru

**Abstract.** In this article, immersive learning is considered as a factor of increasing the readiness of future teachers to carry out professional activities: their level of development of all types of speech skills increases, learning is productive, the process of involvement in foreign language communication promotes orientation towards pedagogical activity. Turning to innovative digital technologies corresponds to the spirit of the times and social order of society, allows organizing work using authentic materials taking into account the level of complexity, develops critical thinking of students. Immersion in virtual reality makes it possible to use various forms of work, creatively approach the process of teaching a foreign language and develop methodological materials that are authentic in accordance with the set goals and objectives, and create the effect of immersion and presence in the country of the studied language. On the other hand, such training is practice-oriented, equips future teachers with methodological tools that satisfy modern requirements. The authors note that immersive learning allows for a creative approach to the process of developing productive speech skills, using such forms of work as contacting a voice assistant, making a phone call to obtain information; authentic materials on various Internet platforms can be used to develop all types of reading and listening skills; such types of tasks as filling out forms, questionnaires, registering on websites, writing and posting a resume are suitable for developing writing skills. The use of VR glasses (visiting an immersive cinema) allows students to immerse themselves in "reality" and affect all senses. The goal of this form of work is to activate the students' cognitive interest, develop their emotional sphere and creative abilities. Thus, the integration of immersive learning into the traditional educational process, according to the authors, gives the learning process an authentic character, allows future teachers to become full participants in foreign language communication, try on various social roles. All this removes psychological barriers, stimulates the cognitive activity of students, motivates them to further study of foreign language and to use innovative digital technologies in their future professional activities.

**Key words:** immersive learning, innovative digital technologies, augmented reality, virtual reality, speaking skills, writing skills, listening skills, reading skills.

**For citation:** Baronenko E. A., Orlova I. A., Raisvikh Yu. A., Skorobrenko I. A. (2024). Immersive learning as a factor in the formation of speech skills in future foreign language teachers. *Chelyabinskij Gumanitarij*, 4 (69), 26–31. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-26-31

Цифровизация современного образования кардинальным образом меняет вектор основных направлений деятельности педагога при подготовке будущих учителей иностранного языка. Быстрое развитие науки и техники привело к смене интересов обучающихся и определило, в связи с этим их приоритет – использование инновационных цифровых технологий во всех сферах жизнедеятельности. В современной научно-педагогической литературе подчеркивается, что использование в образовательном процессе высшей школы инновационных технологий позволяет придать обучению практико-ориентированный характер (Фортова, Сатарова 2024). В свою очередь, инновационные цифровые технологии, ставшие неотъемлемым компонентом процесса обучения, в значительной степени расширили спектр применяемых методов и форм работы с обучающимися.

Одним из успешно зарекомендовавших себя методов является иммерсивное обучение, благодаря которому создается искусственно смоделированная среда, которая делает познавательный процесс занимательным и непринужденным. В результате этого обучение становится более продуктивным, ориентированным на практическую деятельность (Болбаков, Цветков, Матчин, Мордвинов 2023). Иммерсивное обучение предполагает спонтанность и интерактивность процесса, постоянную вовлеченность обучающихся в коммуникацию, для которой характерна свобода выбора стратегии поведения и отсутствие авторитарного контроля со стороны педагога. Педагог сопровождает деятельность обучающихся, оказывает им педагогическую поддержку, направляет на решение поставленных задач и достижение обозначенных целей. Все это направлено на активизацию субъектной позиции обучающихся, которую И. Н. Емельянова, О. А. Теплякова и О. Д. Тепляков рассматривают как «существенный фактор, который влияет на процесс и результат профессионального обучения» (Емельянова, Теплякова, Тепляков 2024: 23).

Иммерсивное обучение направлено на личность обучающегося и способствует концентрации и устойчивости его внимания. Это приводит к более эффективному усвоению материала, повышает уровень мотивации и позволяет реализовать индивидуальный подход к обучению, учитывая индивидуальные способности, потребности и интересы субъектов образовательного процесса, что является важным аспектом развития субъектной позиции обучающихся (Вилисов 2023).

Иммерсивное обучение, применяемое на факультете иностранных языков, нацелено на создание практико-ориентированной среды и имеет дуальную цель: с одной стороны, обучающиеся погружаются

в виртуальную реальность, которая имеет неограниченные возможности для формирования всех видов речевой деятельности: говорение, чтение, аудирование и письмо, с другой стороны, готовит будущих учителей иностранного языка к осуществлению профессиональной деятельности с учетом требований современного общества. Все это полностью коррелирует с методической позицией А. К. Марченко, Н. Е. Чернявской и В. П. Гапоненко, которые справедливо утверждают, что «иммерсия должна имитировать не элементы физической реальности, а погружать обучающегося в языковую среду» (Марченко, Чернявская, Гапоненко 2023: 215).

Вслед за И. В. Одарюк, А. С. Гампарцумовым и В. И. Петровой мы полагаем, что «для успешной реализации иммерсивного обучения важен как правильный выбор и методически обоснованное сочетание цифровых технических возможностей с учетом их сильных сторон и рисков, так и тщательно отобранное содержание программы обучения» (Одарюк, Гампарцумов, Петрова 2024: 273). Использование интернет-ресурсов позволяет целенаправленно разрабатывать различные серии заданий, направленные на формирование умений монологической и диалогической речи продуктивного характера, умений чтения (ознакомительное, поисковое, изучающее), умений аудирования (полного понимания и выборочного понимания), умений письма. Благодаря интеграции в образовательный процесс подобных серий заданий занятия по иностранному языку приобретают ярко выраженную речевую направленность, которая, как уже было отмечено нами ранее, является необходимым условием формирования коммуникативной компетенции обучающихся, позволяет успешно осуществлять межкультурную коммуникацию на изучаемом иностранном языке, а также способствует повышению лингвометодической насыщенности урока иностранного языка и повышению мотивации студентов к его изучению (Быстрая, Скоробренко 2018).

В проводимом эксперименте принимали участие две группы обучающихся факультета иностранных языков ФГБОУ ЮУрГГПУ 5 курса, изучающих немецкий язык как второй иностранный. Перед началом экспериментальной работы нами было проведено в контрольной и экспериментальной группах входное тестирование, которое включало лексико-грамматический тест, эссе, монологическое высказывание по предложенной теме и составление диалога на основе аудитивного текста. В контрольной группе 20 % обучающихся выполнили предложенные задания на высоком уровне, 42 % на хорошем уровне, 38 % на достаточном уровне. В экспериментальной группе 18 % обучающихся показали высокий уровень, 40 % хороший уровень, 42 % достаточный уровень. Результаты тестирования наглядно продемонстрировали сложности, с которыми встречаются будущие учителя иностранного языка.

В рамках преподаваемой дисциплины «Иностранный язык (немецкий)» на факультете иностранных языков Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета в экспериментальной группе обучение носило иммерсивный характер, а в контрольной традиционный. Для развития умений монологической и диалогической речи в экспериментальной группе обучающимся предлагались задания, носящие продуктивный характер и побуждающие к спонтанной вербальной реакции. В качестве примера можно привести такие задания, как обращение к голосовому помощнику (составление вопросов разных типов, формулировка побудительных предложений, адекватная реакция на полученный ответ); телефонный звонок для получения или уточнения информации на платформах Telegram, WhatsApp, Viber и др. (формы приветствий, корректный выбор обращения, выражение благодарности, надежда на последующие контакты, завершающая реплика).

Для формирования умений ознакомительного чтения обучающимся предлагается конкретная тема с целью сбора информации, выявления существенных деталей. Исходя из поставленной цели обучающиеся определяют стратегию работы: составляют план, анализируют и синтезируют полученную информацию. Контроль осуществляется в процессе обсуждения ключевых моментов, а также в коммуникативных упражнениях. Иммерсивное обучение предполагает работу с аутентичными сайтами, где представлены неадаптированные материалы высокого уровня сложности. Следует отметить, что использование аутентичных материалов целесообразно для целостного и гармоничного развития всех компонентов коммуникативной компетентности, поскольку подобные материалы способствуют приобретению обучающимися комплекса общих и фоновых языковых знаний (Бородина, Апанасюк 2023).

Погружение в реалии в страны изучаемого языка происходит при формировании умений поискового чтения. Обучающиеся обращаются к текстам функционального характера (инструкции, объявления, флаеры, билеты и так далее), а также к научно-популярным, публицистическим и описательным текстам. Вслед за Т. В. Пашенко мы полагаем, что «преподаватель должен ставить открытые вопросы, не давать готовых решений, подталкивать к поиску информации, исследованию, стимулировать самостоятельное мышление студентов» (Пашенко 2024: 233–234). Так, перед обучающимися ставится задача самостоятельно отобрать необходимую информацию, отвлечься от второстепенной и сконцентрировать внимание на поставленной цели. Если текст не соответствует поставленной задаче, обучающиеся прекращают работу с ним и переходят к следующему тексту. Большое разнообразие информационных ресурсов развивает критичность мышления, самостоятельность, скорость получения информации, что свидетельствует о

тесной связи процесса восприятия и усвоения информации.

Для усвоения нового лексического и грамматического материала, а также для развития продуктивных речевых умений обучающимся предлагаются аутентичные материалы для изучающего чтения (с детальным пониманием текста) на различных интернет-платформах. Такой вид чтения повышает уровень эрудиции, удовлетворяет познавательные потребности обучающихся, побуждает к анализу как лексико-грамматических явлений более сложного уровня, так и к анализу содержания самого текста.

В условиях погружения в дополненную либо в виртуальную реальность педагог имеет в своем арсенале большой спектр возможностей также для формирования умений письменной речи. Согласно точке зрения Н. В. Горбуновой, виртуальная и дополненная реальности предполагают организацию обучения в контексте его геймификации, что способствует более эффективному вовлечению студентов в образовательный процесс (Горбунова 2023). Для умения ориентироваться в социокультурной среде изучаемого языка обучающиеся заполняют различные бланки (бланк заказа и бланк на возврат товара, заказанного на интернет-платформе), регистрируются на различных сайтах, записываются на курсы иностранного языка или на курсы повышения квалификации, заполняют документы для получения визы либо вида на жительство, подают резюме, заполняют автобиографию и пишут мотивационное письмо с целью получения вакантного рабочего места.

Иммерсивное обучение позволяет творчески подходить к процессу формирования умений письменной речи. Так, например, иммерсивный кинотеатр с применением VR-очков создает для обучающихся «реальную» среду, которая воздействует на все органы чувств: ощущения воды, скорости, запахов, визуальные пейзажи, погружение в городскую среду, острые ощущения, сопровождающиеся выбросом адреналина. Задачей обучающихся является описание увиденных событий, полученных эмоций, а также своего состояния. Данный вид работы активизирует лексический вокабуляр обучающихся, учит анализировать комбинаторные возможности лексических единиц, учитывать согласование времен, логически выстраивать продуктивный текст. Итогом проделанной работы является участие в интернет-форуме, где обучающиеся делятся впечатлениями, а также проводят последующий анализ данного вида работы для использования его в будущей профессиональной деятельности.

Одним из сложных видов речевой деятельности является аудирование, которое невозможно без запоминания речевого материала, понимания смысла высказывания, выделения основной мысли, хорошо развитой слуховой памяти и слуховой реакции. Аудирование неразрывно связано с говорением, чтением и письмом, требует от обучающихся умений угадывать значение незнакомых слов и фраз, предвосхищать речевые реакции, проявлять эмпатию к эмоциям говорящего, уметь фиксировать информацию в процессе прослушивания. При иммерсивном обучении педагог предлагает обучающимся аутентичные материалы различного характера на многочисленных интернет-платформах: объявления, новости, инструкции, подкасты, интервью, лекции и др. Данные задания могут быть направлены как на общее понимание аудитивного материала, так и на детальное извлечение информации. Иммерсивное обучение снимает трудности, обусловленные овладением иностранным языком в искусственных условиях, вне контакта с носителями языка и в свою очередь создает ситуацию успеха и мотивирует к дальнейшей работе (Шишов, Кальней, Ряхимова 2023). Предлагаемые аутентичные аудитивные тексты могут служить базисом для развития умений диалогической и монологической речи, а также письма.

В результате внедрения иммерсивного обучения в традиционный учебный процесс создавался эффект погружения и присутствия в стране изучаемого языка, что придавало обучению аутентичный характер и создавало различные коммуникативные ситуации, что коррелирует с точкой зрения А. В. Степановой и В. Ю. Хартунг, которые подчеркивают, что обучающиеся «получают возможность оказаться в естественных условиях овладения иностранным языком в различных ситуациях общения» (Степанова, Хартунг 2022: 102). Не только отечественные, но и зарубежные ученые отмечают, что реализация иммерсивного обучения с использованием технологий виртуальной и дополненной реальности оказывает положительное влияние на изучающих иностранный язык, повышая уровень профессиональной и коммуникативной резильентности, а также способствует развитию навыков критического мышления и креативности (Tafazoli 2024). Взаимодействие в условиях виртуальной реальности побуждает к скоординированной и творческой работе в команде, воздействовало на эмоциональную сферу обучающихся, увеличивало удельный вес информационного компонента (Корнеева, Уварина 2022). Опыт практической работы по внедрению иммерсивного обучения в учебный процесс экспериментальной группы подтверждает тот факт, что обучающиеся активно участвуют в коммуникации, не боятся вступать в контакт, эффективно взаимодействуют с целью поиска коллегиального решения.

Анализ проведенного в конце семестра анкетирования свидетельствует о росте желания обучающихся продолжить изучение иностранного языка. Обучающиеся отмечают продуктивность применения инновационных цифровых технологий, соответствие духу времени и запросам общества. Итоги постэкспериментального среза в экспериментальной группе наглядно демонстрируют рост уровня

сформированности всех видов речевой деятельности, снятие сложностей при усвоении грамматических форм и структур, а также лексических единиц более высокого уровня, устранение барьеров при вступлении в акт иноязычной коммуникации в сравнении с контрольной группой. 22 % обучающихся контрольной группы показали высокий уровень, 44 % хороший уровень и 34 достаточный уровень. В экспериментальной группе 28 % обучающихся продемонстрировали высокий уровень владения речевыми умениями, 53 % хороший уровень и 19% владеют речевыми умениями на достаточном уровне.

Органичная интеграция иммерсивного обучения в традиционный учебный процесс способствует созданию аутентичных ситуаций благодаря применению инновационных цифровых технологий с целью создания ситуаций «присутствия» в различных странах, социумах посредством выполнения различных социальных ролей (Васьбиева 2024). Это позволяет не только достичь интерактивного характера обучения, но и более эффективно воздействовать на эмоциональную сферу обучающихся, затрагивая их индивидуальную когнитивную перспективу, стимулируя их познавательную активность, всесторонне и целенаправленно развивая их в профессиональном плане (Котов 2021). Таким образом, погружаясь в виртуальную реальность, обучающиеся в большей степени осознают себя полноправными субъектами иноязычной коммуникации. Резюмируя вышеизложенное, следует заключить, что иммерсивное обучение расширяет методический инструментарий будущих учителей иностранного языка и готовит их к профессиональной деятельности в соответствии с потребностями современного общества.

#### Список источников

- Болбаков Р. Г., Цветков В. Я., Матчин В. Т., Мордвинов В. А. Применение иммерсивных технологий в обучении // Информатизация образования и науки. 2023. № 1 (57). С. 19–26.
- Бородина М. А., Апанасюк Л. А. Использование аутентичных материалов при обучении английскому языку // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2023. Т. 22. № 2 (167). С. 126–132.
- Быстрой Е. Б., Скоробренко И. А. Речевая направленность урока иностранного языка как условие формирования коммуникативной компетенции обучающихся // Евразийский гуманитарный журнал. 2018. № 2. С. 99–102.
- Васьбиева Д. Г. К вопросу об иммерсивном подходе к иноязычному образованию в вузе с использованием технологий виртуальной и дополненной реальности // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2024. Т. 14. № S1. С. 36–41.
- Вилисов Д. В. Сущность и содержание субъектной позиции обучающихся: психолого-педагогический аспект // Сибирский учитель. 2023. № 3 (148). С. 53–58.
- Горбунова Н. В. Применение технологий виртуальной реальности в контексте профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79–1. С. 131–134.
- Емельянова И. Н., Теплякова О. А., Тепляков Д. О. Субъектная позиция студента как условие успешности профессионального обучения // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 5. С. 9–30.
- Корнеева Н. Ю., Уварина Н. В. Иммерсивные технологии в современном профессиональном образовании // Современное педагогическое образование. 2022. № 6. С. 17–22.
- Котов Г. С. Иммерсивный подход в образовании: возможности и проблемы реализации // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73–1. С. 179–182.
- Марченко А. К., Чернявская Н. Е., Гапоненко В. П. Оценка эффективности иммерсивного подхода при обучении английскому языку студентов технического вуза // Вестник педагогических наук. 2023. № 5. С. 213–221.
- Пащенко Т. В. Формирование критического мышления у взрослых с использованием проблемно-ориентированного обучения в онлайн-среде // Вопросы образования. 2024. № 2. С. 226–250.
- Одарюк И. В., Гампарцумов А. С., Петрова В. И. Дидактический потенциал иммерсивных технологий в обучении иностранным языкам // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 82–3. С. 271–274.
- Степанова А. В., Хартунг В. Ю. Иммерсивный метод в обучении иноязычным коммуникативным навыкам // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 6 (97). С. 100–101.
- Фортова Л. К., Сагарова, М. И. Инновационные технологии как средство формирования ключевых компетенций у обучающихся // Глобальный научный потенциал. 2024. № 5 (158). С. 66–68.
- Шишов С. Е., Кальней В. А., Ряхимова Е. Г. Влияние иммерсивного обучения на внешнюю и внутреннюю мотивацию студентов // Гуманизация образования. 2023. № 1. С. 11–29.

#### References

- Bolbakov, R. G., Svetkov, V. YA., Matchin, V. T., Mordvinov, V. A. (2023). Primenenie immersivnykh tekhnologiy v obuchenii [Application of immersive technologies in education]. *Informatizatsiya obrazovaniya i nauki*, 1 (57), 19–26. (In Russ.).
- Borodina, M. A., Apanasyuk, L. A. (2023). Ispol'zovanie autentichnykh materialov pri obuchenii anglijskomu yazyku [Teaching

English by means of authentic materials]. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*, 22, 2 (167), 126–132. (In Russ.).

Bystraj, E. B., Skorobrenko, I. A. (2018). Rechevaya napravlenost' uroka inostrannogo yazyka kak uslovie formirovaniya kommunikativnoj kompetencii obuchayushchihsya [The speech orientation of a foreign language lesson as the condition for forming the participants' communicative competence]. *Evrasijskij gumanitarnyj zhurnal*, 2, 99–102. (In Russ.).

Vas'bjeva, D. G. (2024). K voprosu ob immersivnom podhode k inoyazychnomu obrazovaniyu v vuze s ispol'zovaniem tekhnologij virtual'noj i dopolnennoj real'nosti [On the immersive approach using augmented and virtual reality technology to teaching a foreign language at a university]. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*, 14, S1, 36–41. (In Russ.).

Vilisov, D. V. (2023). Sushchnost' i soderzhanie sub'ektnoj pozicii obuchayushchihsya: psihologo-pedagogicheskij aspekt [Essence and content of the subject position of students: psychological and pedagogical aspect]. *Sibirskij uchitel'*, 3 (148), 53–58. (In Russ.).

Gorbuнова, N. V. (2023). Primenenie tekhnologij virtual'noj real'nosti v kontekste professional'nogo obrazovaniya [Application of virtual reality technologies in the context of professional education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 79–1, 131–134. (In Russ.).

Emel'yanova, I. N., Teplyakova, O. A., Teplyakov, D. O. (2024). Sub'ektnaya poziciya studenta kak uslovie uspešnosti professional'nogo obučeniya [Application of virtual reality technologies in the context of professional education]. *Iysshie obrazovanie v Rossii*, 33, 5, 9–30. (In Russ.).

Korneeva, N. Yu., Uvarina, N. V. (2022). Immersivnye tekhnologii v sovremenном professional'nom obrazovanii [Immersive technologies in modern professional education]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*, 6, 17–22. (In Russ.).

Kotov, G. S. (2021). Immersivnyj podhod v obrazovanii: vozmožnosti i problemy realizacii [Immersive approach in education: possibilities and problems of implementation]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 73–1, 179–182. (In Russ.).

Marchenko, A. K., Chernyavskaya, N. E., Gaponenko, V. P. (2023). Ocenka effektivnosti immersivnogo podhoda pri obučenii anglijskomu yazyku studentov tekhnicheskogo vuza [Evaluation of the effectiveness of the immersive approach in teaching English to students of a technical university]. *Vestnik pedagogicheskikh nauk*, 5, 213–221. (In Russ.).

Pashchenko, T. V. (2024). Formirovanie kriticheskogo myshleniya u vzroslykh s ispol'zovaniem problemnoorientirovannogo obučeniya v onlajn-srede [Critical thinking development in adult learners through problem-based learning in an online setting]. *Voprosy obrazovaniya*, 2, 226–250. (In Russ.).

Odaryuk, I. V., Gamparcumov, A. S., Petrova, V. I. (2024). Didakticheskij potencial immersivnykh tekhnologij v obučenii inostrannym yazykam [Didactic potential of immersive technologies in teaching foreign languages]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 82–3, 271–274. (In Russ.).

Stepanova, A. V., Hartung, V. Yu. (2022). Immersivnyj metod v obučenii inoyazychnym kommunikativnym navykam [Immersive method in teaching foreign language communication skills]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 6 (97), 100–101. (In Russ.).

Fortova, L. K., Satarova, M. I. (2024). Innovacionnye tekhnologii kak sredstvo formirovaniya klyuchevykh kompetencij u obuchayushchihsya [The use of innovative technologies as a means of forming key competencies among students]. *Global'nyj nauchnyj potencial*, 5 (158), 66–68. (In Russ.).

Shishov, S. E., Kal'nej, V. A., Ryahimova, E. G. (2023). Vliyanie immersivnogo obučeniya na vneshnyuyu i vnutrennyuyu motivaciyu studentov [The influence of immersive learning on the external and internal motivation of students]. *Gumanizaciya obrazovaniya*, 1, 11–29. (In Russ.).

#### Информация об авторах

**Е. А. Бароненко** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку.

**И. А. Орлова** – старший преподаватель кафедры английского языка и методики обучения английскому языку.

**Ю. А. Райсвих** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку.

**И. А. Skorobrenko** – преподаватель кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку.

#### Information about the authors

**E. A. Baronenko** – Candidate of pedagogical Sciences, Academic title of Docent, Associate professor of department of German Language and German Language Teaching Methods.

**I. A. Orlova** – Senior lecturer of department of English Language and English Language Teaching Methods.

**Yu. A. Reisvich** – Candidate of pedagogical Sciences, Associate professor of department of German Language and German Language Teaching Methods.

**I. A. Skorobrenko** – Lecturer of the Department of German Language and German Language Teaching Methods.

Статья поступила в редакцию 25.09.2024; одобрена после рецензирования 25.09.2024;  
принята к публикации 08.10.2024.

The article was submitted 25.09.2024; approved after reviewing 25.09.2024;  
accepted for publication 08.10.2024.

**Вклад авторов:** авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 32–38.

ISSN 1999-5407 (print).

Chelyabinskij Gumanitarij. 2024; 4 (69), 32–38.

ISSN 1999-5407 (print).

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI 10.47475/1999-5407-2024-69-4-32-38

## СУБКУЛЬТУРА «ФУРРИ» КАК ОСНОВА ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Лариса Александровна Белова<sup>1</sup>, Алевтина Васильевна Слабышева<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия

belovala@cspu.ru

<sup>2</sup>Уральский государственный университет физической культуры, Челябинск, Россия

slabyshevaa@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлены методические рекомендации по работе над темой «Экология, окружающий мир» на уроке немецкого языка с применением ролевой игры в стиле молодежной субкультуры фурри. Показано, что в контексте обучения иностранному языку использование дидактических игр приобретает особую важность, позволяя обучающимся не только углублять свои знания, но и практиковать умения общаться, работать в коллективе, развивать творчество и креативное мышление. Теоретической основой для изучения феномена игры и игровых методов послужили работы Г. Мида, А. Валлона, С. Л. Рубинштейна, К. Д. Ушинского, В. Н. Кругликова, О. С. Газмана, М. Е. Вороновой, С. А. Ереминой, О. В. Кудрявцевой, А. К. Бондаренко, Г. Шашко, С. А. Шиколай, Б. А. Артеменко, Е. Б. Быстрой. Увлечение молодым поколением разными субкультурами, в частности связанными с миром животных, делает возможным использование атрибутов и идей данного направления для создания увлекательных игровых сценариев на уроке иностранного языка или во внеклассной деятельности по предмету. Соединение учебного процесса с увлечениями способствует развитию языковых навыков, творческих способностей, повышает интерес к изучению языка, что объясняет актуальность исследования. Новизна исследования представлена как разработка учебной тактики с применением ролевой игры в стиле фурри, направленной на знакомство с творчеством современной немецкой писательницы в рамках изучения темы «Umwelt». Основные методы исследования: опытно-поисковая работа, педагогическое наблюдение, опрос обучающихся и обобщение педагогического опыта. Тематическое игровое занятие проведено со студентами Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета и Уральского государственного университета физической культуры, изучающих немецкий язык. Результаты опроса показали перспективность использования дидактических игр с включением сюжетов, отражающих современные увлечения молодежи, на уроках иностранного языка.

**Ключевые слова:** дидактическая игра, субкультура, фурри, подростки, молодежь, художественная литература.

**Для цитирования:** Белова Л. А., Слабышева А. В. Субкультура «фурри» как основа дидактической игры на занятиях немецкого языка // Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 32–38. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-32-38

Original article

### THE “FURRY” SUBCULTURE AS THE BASIS OF A DIDACTIC GAME IN GERMAN LANGUAGE LESSONS

Larisa A. Belova<sup>1</sup>, Alevtina V. Slabysheva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

belovala@cspu.ru

<sup>2</sup>Ural State University of Physical Culture, Chelyabinsk, Russia

slabyshevaa@mail.ru

**Abstract.** The article presents methodological recommendations for working on the topic of “Ecology, the world around us” in a German language lesson using role game in the style of the youth subculture furry. The authors show that in the context of learning a foreign language, the use of didactic games is of particular importance, allowing pupils not only to deepen their knowledge, but also to practice communication skills, the ability to work in a team, develop creativity and creative thinking. The theoretical

basis for studying the phenomenon of play and role games was the work of G. Mead, A. Wallon, S. L. Rubinstein, K. D. Ushinsky, V. N. Kruglikov, O. S. Gazman, M. E. Voronova, S. A. Eremina, O. V. Kudryavtseva, A. K. Bondarenko, G. Shashko, S. A. Shikolai, B. A. Artemenko, E. B. Bystray. The fascination of the younger generation with various subcultures, in particular those related to the animal world, makes it possible to use the attributes and ideas of this area to create exciting game scenarios in a foreign language lesson or in extracurricular activities on the subject. Combining the educational process with hobbies contributes to the development of language skills, creativity, and increases interest in learning the language, which explains the relevance of this study. The novelty of the study is presented as the development of educational tactics using furry-style role game aimed at familiarizing with the work of a modern German writer within the framework of studying the topic "Ecology, the world around us". The main research methods were experimental search work, pedagogical observation methods, survey and generalization of experience. The thematic game lesson was tested with the students of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University and the Ural State University of Physical Education. The survey results showed the promise of using didactic games with the inclusion of plots reflecting modern hobbies of young people in foreign language lessons.

**Key words:** didactic game, subculture, furry, teenagers, youth, fiction.

**For citation:** Belova L. A., Slabyшева A. V. (2024). The subculture of «furry» as the basis of a didactic game in German language classes. *Chelyabinskij Gumanitarij*, 4 (69), 32–38. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-32-38

В условиях современного динамично развивающегося общества перед системой образования стоит проблема повышения эффективности и качества обучения. Федеральные государственные образовательные стандарты нацелены на стимулирование интереса обучающихся к учебному предмету, увеличение их мотивации к обучению и содействие развитию межкультурной компетенции. ФГОС акцентирует внимание на том, что образовательный процесс должен способствовать развитию таких качеств личности, как коммуникабельность, умение общаться со всеми участниками образовательного процесса (Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>.

Иностранный язык, как учебный предмет, имеет большой образовательный и воспитательный потенциал. Уроки иностранного языка способствуют формированию межкультурной компетенции, расширению кругозора и развитию мыслительных способностей обучающихся. Среди множества методов и приемов обучения иностранному языку игровые методы выделяются своей эффективностью и остаются востребованными. Применение игр на уроке иностранного языка становится важным инструментом, способствующим повышению мотивации и вовлеченности обучающихся, а использование игровых методов в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка создает среду «для реализации индивидуальных особенностей, а также способствует приобретению как познавательного, так и социального, квазипрофессионального опыта» (Бароненко 2023: 45).

Теорией игры занимались учёные разных стран (Г. Мид, А. Валлон, С. Л. Рубинштейн, К. Д. Ушинский, В. Н. Кругликов, О. С. Газман, М. Е. Воронова, С. А. Еремина, О. В. Кудрявцева, А. К. Бондаренко, Г. Шашко, С. А. Шиколай, Б. А. Артеменко, Е. Б. Быстрой), что способствовало развитию различных трактовок данного вида деятельности. Было предложено множество концепций, объясняющих природу и функции игры, которая рассматривалась как результат свободного времени, как следствие избытка энергии, как способ освоения социальных ролей и ценностей, как воспроизведение филогенетического опыта, как предвосхищение будущей деятельности и т. д.

Американский учёный Г. Мид рассматривал игру как процесс, в ходе которого ребенок перенимает ценности и установки взрослых и учится играть определенные роли, подражая им (Мид 2009). Французский педагог А. Валлон придерживается теории антиципации будущего в детской игре. Он выдвигает гипотезу, согласно которой игру можно рассматривать как деятельность, которая предвосхищает и учит тому, что произойдет позже. Игра мальчиков отличается от игры девочек: развитие детей обоих полов стимулирует функциональное предвосхищение инстинктов в игре (Ирисбаева 2023).

В отечественной психологии и педагогике многие исследователи обращались к теории игр как к средству всестороннего развития и воспитания личности. С.Л. Рубинштейн считал, что игра – это осмысленная деятельность, т.е. совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива (Рубинштейн 2018).

К. Д. Ушинский отмечал, что игра является развитием души. В своей теории духовного развития детей через игру К. Д. Ушинский сопоставляет теорию спонтанности игры с использованием игры в образовании, то есть с идеей подготовки детей к профессиональной деятельности через игру. Ушинский был одним из первых, кто утверждал, что в игре одновременно сочетаются стремление, чувство и представление (Ушинский 2019).

Таким образом, исследование природы и функций игры стало важным направлением в психологии и педагогике, что позволило раскрыть её значение как ведущего вида деятельности в детском возрасте и

обосновать необходимость ее целенаправленного использования в образовательном процессе. Игра на уроке является средством, помогающим учителю иностранного языка превратить достаточно сложный процесс обучения в увлекательное занятие.

Вслед за В. Н. Кругликовым под дидактической игрой мы понимаем вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения. Дидактическая игра обладает воспитывающей, развивающей, образовательной функциями, является признанным и современным методом обучения и воспитания (Кругликов 2024).

Применение дидактических игр является популярным благодаря их высокому воспитательному потенциалу. Игра является одним из важнейших инструментов в педагогическом процессе, а также средством формирования личности ребенка. Данная методика способствует развитию различных навыков и способностей у ребенка, таких как восприятие, речь, внимание. По виду деятельности игры разделяют на двигательные, интеллектуальные, трудовые, социальные и психологические. По характеру педагогического процесса выделяют обучающие, тренировочные, контролирующие, обобщающие; познавательные, воспитательные, развивающие, социализирующие; репродуктивные, продуктивные, творческие; коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические игры. А. К. Бондаренко выделил основные элементы дидактической игры: дидактическая задача, игровые действия, игровые правила, результат и дидактический материал. К дополнительным компонентам относятся сюжет и роль (Бондаренко 2009).

В последние годы многие педагоги акцентируют тему применения игровых методов в своих работах. М. Е. Воронова анализирует роль дидактической игры в процессе обучения младших школьников (Воронова 2019). О. С. Газман рассматривает игру как средство дополнительного образования подростков (Газман 2016). Использованию элементов игры на уроках иностранного языка посвящена статья С. А. Ереминой (Еремина 2019). Применение игровых технологий на уроках английского языка описывали О. В. Кудрявцева (Кудрявцева 2015), Г. Шашко (Шашко 2019), С. А. Шиколай (Шиколай 2018) и другие. Роль игровых методов в процессе подготовки будущих педагогов рассмотрена в работах Б. А. Артеменко, Е. Б. Быстрой (Быстрая 2020) На сегодняшний день существует множество подходов к организации игр на уроках иностранного языка, каждый из них имеет свои особенности и преимущества.

Одним из условий успешного проведения игры на уроке является интересный сюжет или роль, которая находит отклик в душе обучающегося. Разные субкультуры всегда вызвали интерес у подростков и молодежи, т. к. они позволяли объединиться людям с общими взглядами на жизнь и похожим стилем в одежде или поведением. Появление субкультур связано со стремлением подрастающего поколения к самоопределению и самореализации на пути взросления. Погружаясь в субкультуру, подростки находят поддержку и единство, что повышает их самооценку и даёт иллюзию независимости и защищённости, а также восполняет потребность в острых ощущениях, адреналине. Вступление в субкультуру становится способом освободиться от внутренних конфликтов и уйти от реальности в воображаемый мир.

Поклонники фурри увлекаются антропоморфными (похожими на людей) животными, они занимаются творчеством: создают рисунки, пишут рассказы, устраивают художественные фотосессии. Субкультура фурри может служить основой для создания увлекательных игровых сценариев в образовательном процессе, так как «задача учителя заключается в создании креативной иноязычной дидактической среды» (Слабышева 2017: 27). Используя фурри-тематические элементы, учителя могут разрабатывать уроки, где обучающиеся, перевоплощаясь в своих персонажей, станут участниками общения на иностранном языке. Это создаст атмосферу непринужденности, позволяя обучающимся свободно взаимодействовать друг с другом, тренируя языковые навыки в игровых ситуациях. Кроме того, обучающиеся могут создавать собственные истории и диалоги на иностранном языке, вдохновляясь темой фурри. Связывая учебный процесс с увлечениями, можно развивать не только языковые навыки, но и творческие способности, что повышает интерес к изучению языка.

Материалом для включения в урок немецкого языка игровых методов в стиле фурри могут служить книги «Woodwalkers»/«Дети леса» и «Seawalkers»/«Дети моря» современной немецкой писательницы Кати Брандис, которая получила широкую популярность благодаря своему творчеству в жанре фэнтези. Её произведения, затрагивающие темы животных-оборотней, помогут учащимся погрузиться в атмосферу фурри-культуры, активизируя их воображение и интерес к изучаемому языку.

Практическая деятельность, связанная с использованием игровых методов при знакомстве с современной немецкой художественной литературой, может быть реализована в форме урока-игры или в процессе внеклассной деятельности для обучающихся средней школы. Предлагаемые задания, с одной стороны, опираются на уже имеющиеся лексико-грамматические знания по теме «Экология, окружающий мир», а, с другой стороны, предоставляют новый аутентичный материал, который соответствует интересам обучающихся. Такие задания, как превращение в животных, поступление в школу для оборотней, изучение

специальных учебных предметов, позволяют перенести участников в атмосферу романа и стать его героями. Погружаясь в художественный мир, обучающиеся приобретают дополнительную учебную мотивацию и стараются продемонстрировать лучшие результаты. Таким образом, данный урок способствует активизации учебной деятельности обучающихся, развитию языковых компетенций и повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Продемонстрируем технолого-педагогические аспекты работы над содержанием книги К. Брандис с применением игровых методов в стиле фурри. Целью урока является знакомство с современной писательницей Катей Брандис и её произведением «Превращение Карага» из цикла «Дети леса».

В процессе урока решаются следующие задачи:

- 1) актуализировать лексико-грамматический материал по теме «die Umwelt»;
- 2) расширить кругозор обучающихся;
- 3) заострить внимание на проблемах экологии, поднимаемых автором;
- 4) развивать умение сотрудничества и творческий потенциал обучающихся.

Урок начинается со знакомства с биографией современной немецкой писательницы К. Брандис. Преподаватель демонстрирует её фотографию и раздаёт обучающимся текст с пропусками. Обучающиеся внимательно читают текст и заполняют пропуски подходящими по смыслу словами с соблюдением грамматических норм предложения (widmen; Geschichten; veröffentlicht; Autorin; wuchs auf; vertreten; Literatur; im Bereich; wahr machen; in der Nähe):

Katja Brandis wurde 1970 geboren, \_\_\_\_\_ im Rhein-Main-Gebiet \_\_\_ und studierte dort Amerikanistik, Germanistik und Anglistik. Sie begann schon als Kind \_\_\_\_\_ zu schreiben, die oft in fernen Welten spielten. Nach einem Volontariat bei einem Verlag und einer Anstellung als Journalistin konnte sie 2006 endlich den Traum \_\_\_\_\_, sich ganz dem Bücherschreiben zu \_\_\_\_\_. Inzwischen hat sie über 50 Bücher \_\_\_\_\_, davon etwa die Hälfte Romane für junge Leser wie z.B. Khyona, Ruf der Tiefe oder Die Jaguargöttin. Inzwischen hat sie viele Fans und ist mit ihren Fantasy-Reihen Woodwalkers und Seawalkers regelmäßig ganz oben auf der Bestsellerliste \_\_\_\_\_.

Sie lebt mit ihrem Mann, Sohn und drei Katzen \_\_\_\_\_ von München und arbeitet hauptberuflich als freie \_\_\_\_\_. Katja Brandis' Hobbys sind Lesen, Schreiben, Schwimmen, Tiere kennenlernen, Tauchen und Reisen. Ihre Lieblingsautoren sind in der allgemeinen \_\_\_\_\_ unter anderem T.C. Boyle, Andreas Eschbach und Margaret Atwood, \_\_\_\_\_ Fantasy Robin Hobb, Tad Williams, Neil Gaiman, Holly Black und Naomi Novik.

Контрольное чтение вслух проводится фронтально, затем обучающиеся отвечают на поставленные вопросы по тексту.

Чтобы познакомиться поближе с историей мальчика-пумы из книги Кати Брандис «Превращение Карага», обучающиеся смотрят видео-презентацию (Буктрейлер <https://www.youtube.com/watch?v=LtbZ1tCIBE4>), из которой они узнают, что Караг – мальчик-загадка: наполовину дикая кошка, наполовину человек. Однажды он решил отказаться от звериного облика и стать обычным подростком, что оказалось непросто. Но ему выпал счастливый шанс попасть в школу, где учатся такие же дети-оборотни и жить в обоих мирах.

Согласно сюжету игры, обучающиеся должны погрузиться в атмосферу романа, превратившись в разных животных и поступить в школу для оборотней. Для этого они вытягивают карточки, на которых стоит имя персонажа, описание внешности и характера, но не знают, какое именно это животное. Все ходят по классу с этими карточками и рассказывают о себе друг другу, например: Ich bin ein Raubtier. Ich bin braun. Ich laufe sehr schnell, ich habe scharfe Krallen, einen kräftigen Körper und einen langen Schwanz. Другие предполагают, что он за зверь и отмечают галочкой один из трёх вариантов на обратной стороне карточки обучающегося (der Hund, der Wolf, der Puma). Затем происходит фронтальное обсуждение, каждый игрок комментирует полученные ответы и высказывает своё мнение (Ich glaube, ich bin ein Puma. Die anderen glauben, ich bin ein Wolf.). Чтобы проверить свою догадку, учитель предлагает обучающимся посмотреть видео (Woodwalkers Namen <https://www.youtube.com/watch?v=H21kTLEseZM&t=4s>), где показаны их животные с именами, и узнать, что это не просто звери, а оборотни, персонажи серии книг «Дети леса».

Для «превращения» из обычных людей в животных обучающимся предлагается исполнить ритуальный танец (Tiere in Bewegung <https://youtu.be/xvwvcXTopd8>). Чтобы наглядно увидеть процесс превращения героев литературного произведения из подростков в животных, обучающиеся смотрят сюжет из книги (Woodwalkers Charaktere <https://www.youtube.com/watch?v=UqFPijolnI4&t=10s>). Затем каждому «оборотню» выдается медальон с именем соответствующего книжного персонажа и его изображением.

Для активизации тематической лексики «названия животных» обучающимся предлагается поиграть в игру «Plätze wechseln». Для этого все встают в круг, а ведущий в середину и называет двух животных, названные «животные» должны быстро поменяться местами, задача ведущего – успеть занять место в кругу, кто не успел, тот становится ведущим. Игра способствует быстрому запоминанию названий животных каждого из участников.

Все животные в произведении имеют англоязычные имена, которые нужно правильно произносить.

Поэтому в качестве фонетической зарядки обучающиеся смотрят видеосюжет (Woodwalkers Namen: Das ist die richtige Aussprache von Carag und Co. [https://www.youtube.com/watch?v=\\_V6vdRMwPv4](https://www.youtube.com/watch?v=_V6vdRMwPv4)), в котором Катя Брандис называет имена своих персонажей, затем все хором повторяют их за ней. Прослушав имена животных, каждый представляется именем своего книжного персонажа и называет свое звериное обличье, например: Ich heiÙe Carag Goldeneye und ich bin ein Puma.

Завершив ритуал «обращения» и поступив в школу животных-оборотней, обучающиеся приступают к занятиям. Учитель показывает слайд, на котором изображен лес и сообщает, что сейчас все отправляются на прогулку и будут петь песню «Kinderwaldlied». После прослушивания и исполнения «Детской лесной песни» обучающиеся получают задание сочинить песню про своего животного по образцу исполненной песни, обращая внимание на то, что нравится этому зверю, а что нет, какие у него особые способности, что он ест, где живёт. На написание песни отводится пять минут, а затем начинается презентация творчества. Так как созданные новые песни представляют собой рассказ, который не ложится на исходную музыку, то преподаватель раздаёт доступные музыкальные инструменты, создающие ритм (маракасы, кастаньеты, бубен, барабан, трещотки, ложки) и обучающиеся сами настукивают мелодию для каждого исполнителя.

Картинка на слайде меняется и все видят участок леса, заваленный мусором. Каждый обучающийся получает список словосочетаний, которые выражают определенную деятельность человека по отношению к природе: *Müll trennen, Müll im Haushalt sortieren, die Umwelt verschmutzen, die Umwelt verändern, die Umwelt schützen, für die Umwelt kämpfen, gegen die Verschmutzung von Wasser und Luft kämpfen, auf die Umwelt achten, die Natur erhalten, den Lebensraum von Tieren und Pflanzen erhalten, Tiere und Pflanzen schützen, das Wetter verändern, natürliche Landschaften zerstören, dem Wald schaden, die Umweltverschmutzung verhindern, Gesetze gegen die Natur machen*. В зависимости от уровня подготовки обучающихся к данным словосочетаниям может быть дан перевод. Обучающиеся должны отметить знаками «+» или «-» каждое словосочетание, что означает положительное или отрицательное влияния на окружающую среду. Для контроля выполнения задания проводится фронтальное обсуждение. Затем обучающимся задается вопрос: что вы делаете лично для защиты окружающего мира, когда вы в образе человека? Работа ведётся в парах в режиме вопрос-ответ, все спрашивают друг друга и отвечают на вопросы, чем они помогают природе, что не делают.

После «прогулки по лесу» обучающиеся знакомятся с человеком и повторяют части тела. Повторив с классом тематическую лексику, учитель вызывает двух учащихся «школы для оборотней» к доске, а другие ученики просят их нарисовать мелом ту или иную часть тела с завязанными глазами (*Zeichnet den Kopf...*). Когда рисунок человека готов, они снимают повязки, сравнивают, у кого получилось лучше, комментируют, что нарисовали.

Последнее задание содержит проверку на эмоциональный интеллект «животных». Обучающиеся вытягивают карточки со скороговоркой и определенной эмоцией (*Angst, Freude, Enthusiasmus, Enttäuschung usw.*), с которой необходимо прочитать рифмовку. Задача остальных послушать и угадать, что это за эмоция.

В завершении урока проводится рефлексия. Учитель просит обучающихся поделиться впечатлением об уроке и ответить на вопросы: Что вы узнали нового? Что вам понравилось? Какие у вас возникли трудности? После обсуждения урока учитель сообщает, что приключения героев из книги «Превращение Карага» не закончены, о них можно узнать, прочитав продолжение в серии «Дети леса».

Экспериментальное занятие с применением игровых методов в стиле фурри по содержанию книги К. Брандис было проведено со студентами факультета иностранных языков ЮУрГГПУ и со студентами УралГУФК, изучающими немецкий язык. Обучающиеся отметили в своих ответах, что они познакомились в интересной форме с творчеством современной немецкой писательницы Кати Брандис и проявили желание прочитать её книги. Всем студентам (100%) понравилась ролевая игра, которая позволила перевоплотиться в животных и посмотреть на мир их глазами. Обучающиеся отметили интересные видеопрезентации, хорошо подготовленные наглядные и дидактические материалы, яркие атрибуты, эмблемы животных, смену видов деятельности, динамичность и непредсказуемость хода занятия. Студенты педагогического университета высказали намерение взять в свою методическую копилку использованные дидактические игры и сюжет занятия для своей работы в процессе будущей педагогической практики. Студенты физкультурного вуза отметили, что познакомились с различными названиями и описаниями диких животных и новой лексикой на тему «Экология, окружающий мир».

Разработанный урок с использованием игровых методов в стиле фурри по книге немецкой писательницы Кати Брандис «Превращение Карага» из цикла «Дети леса» затрагивает интересы обучающихся, соответствует молодежным тенденциям, поэтому способствует продуктивной работе на уроке. Языковая и содержательная сторона урока соответствуют возрастным особенностям обучающихся и их языковому уровню. Изучение творчества современных немецких авторов способствует расширению культурного кругозора обучающихся. А игровые методы создают благоприятные условия для разностороннего развития обучающихся, раскрывая их творческий, интеллектуальный и коммуникативный потенциал.

## Список источников

- Бароненко Е. А., Райсвих Ю. А., Скоробренко И. А. Актуализация методов обучения будущих учителей иностранному языку // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. № 4 (176). С. 41–58.
- Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду: Кн. для воспитателя детского сада. Москва : Просвещение, 2009. 160 с.
- Быстрай Е. Б., Белова Л. А., Артеменко Б. А. Роль игровых технологий в процессе подготовки педагогов к созданию билингвальной образовательной среды как фактора развития ребенка в период дошкольного детства. Челябинск : Библиотека А. Миллера, 2020. 81 с.
- Воронова М. Е. Роль дидактической игры в процессе обучения младших школьников // Вестник магистратуры. 2019. №1/2 (88). С. 121–122.
- Газман О. С. Игра как средство дополнительного образования подростков // Историко-педагогический журнал. 2016. №. 2. С. 80–86.
- Еремина С.А. Использование элементов игры на уроках иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2019. № 5. С. 58–63.
- Ирисбаева Ё. У. Теория детской игры в педагогике и психологии // Человек в современном мире: пространство и возможности для личностного роста. 2023. С. 26–32.
- Кругликов В. Н. Интерактивные образовательные технологии : учебник и практикум для вузов / В. Н. Кругликов, М. В. Оленникова. – 3-е изд., испр. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2024. 355 с.
- Кудрявцева О. В. Использование игровых технологий для развития навыков говорения на уроках английского языка в среднем звене // Юный ученый. 2015. № 2 (2). С. 24–26.
- Мид Д. Г. Избранное: Сб. переводов / Д. Г. Мид ; Центр социал. научн.-информ. исследований. Отдел социологии и социал. психологии; Сост. и переводчик В. Г. Николаев. Отв. ред. Д.В. Ефременко. М., 2009. 290 с.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2018. 713 с.
- Слабышева А. В., Белова Л. А. Творческие задания для формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Иностранные языки в школе. 2017. № 8. С. 27–30.
- Ушинский К. Д. Лекции в Ярославском лицее. Избранные педагогические сочинения. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 358 с.
- Шашко Г. Урок, игра, общение. Повышение мотивации к изучению английского языка посредством игровых технологий // Образование Минщины. 2019. № 518. С. 47–54.
- Шиколай С. А. Игра в лабиринтах английского языка // Народная асвета. 2018. № 3. С. 27–29.

## References

- Baronenko, E. A., Raisvikh, Yu. A. & Skorobrenko, I. A. (2023) Aktualizatsiya metodov obucheniya budushchikh uchiteley inostrannomu yazyku [Updating the methods of teaching future foreign language teachers]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta*, № 4 (176), 41–58. (In Russ.).
- Bondarenko, A. K. (2009) *Didakticheskiye igry v detskom sadu: Kn. dlya vospitatelya detskogo sada* [Didactic games in kindergarten: Book for kindergarten teacher]. Moscow : Prosveshchenie, 160 p. (In Russ.).
- Bystray, E. B., Belova, L. A. & Artemenko, B. A. (2020) *Rol' igrovyykh tekhnologiy v protsesse podgotovki pedagogov k sozdaniyu bilingval'noy obrazovatel'noy sredy kak faktora razvitiya rebenka v period doshkol'nogo detstva* [The role of gaming technologies in the process of preparing teachers to create a bilingual educational environment as a factor in the development of a child during preschool childhood]. Chelyabinsk : A. Miller Library, 81 p. (In Russ.).
- Voronova, M. E. (2019) *Rol' didakticheskoy igry v protsesse obucheniya mladshikh shkol'nikov* [The role of didactic games in the process of teaching primary school students]. *Vestnik magistratury*, 1/2 (88), 121–122. (In Russ.).
- Gazman, O. S. (2016) *Igra kak sredstvo dopolnitel'nogo obrazovaniya podrostkov* [Game as a means of additional education of adolescents]. *Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal*, 2, 80–86. (In Russ.).
- Eremina, S. A. (2019) *Ispol'zovaniye elementov igry na urokakh inostrannogo yazyka* [Using game elements in foreign language lessons]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*, 5, 58–63. (In Russ.).
- Irisbaeva, E. U. (2023) *Teoriya detskoj igry v pedagogike i psikhologii* [Theory of children's play in pedagogy and psychology]. *Chelovek v sovremennom mire: prostranstvo i vozmozhnosti dlya lichnostnogo rosta*, 26–32. (In Russ.).
- Kruglikov, V. N. (2024) *Interaktivnyye obrazovatel'nyye tekhnologii : uchebnik i praktikum dlya vuzov* [Interactive educational technologies: textbook and practical training for universities]. Moscow : Yurait Publishing House, 355 p. (In Russ.).
- Kudryavtseva, O. V. (2015) *Ispol'zovaniye igrovyykh tekhnologiy dlya razvitiya navykov govoreniya na urokakh angliyskogo yazyka v srednem zvene* [Using gaming technologies to develop speaking skills in English lessons at the middle level]. *Yunyy uchenyy*, 2 (2), 24–26. (In Russ.).
- Mead, D. G. (2009) *Izbrannoye: Sb. perevodov* [Selected: Collection of translations]. Comp. and translator V. G. Nikolaev. Responsible editor D. V. Efremenko. Moscow : Center for Social, Scientific and Informational Research, 290 p. (In Russ.).
- Rubinstein, S. L. (2018) *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg : Piter, 713 p. (In Russ.).
- Slabysheva, A. V. & Belova, L. A. (2017) *Tvorcheskiye zadaniya dlya formirovaniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii* [Creative tasks for the formation of foreign language communicative competence]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 8, 27–30. (In Russ.).
- Iushinsky, K. D. (2019) *Lektsii v Yaroslavskom litseye. Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya* [Lectures at the Yaroslavl Lyceum. Selected pedagogical works]. Moscow : Yurait Publishing House, 358 p. (In Russ.).

Shashko, G. (2019) Urok, igra, obshcheniye. Povysheniye motivatsii k izucheniyu angliyskogo yazyka posredstvom igrovykh tekhnologiy [Lesson, game, communication. Increasing motivation to learn English through gaming technologies]. // *Obrazovaniye Minshchiny*, 518, 47–54. (In Russ.).

Shikolai, S. A. (2018) Igra v labirintakh yazyka [Playing in the Labyrinths of Language]. *Narodnaya Asveta*, 3, 27–29. (In Russ.).

#### **Информация об авторах**

**Л. А. Белова** – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и МОНЯ, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

**А. В. Слабышева** – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Уральский государственный университет физической культуры.

#### **Information about the authors**

**L. A. Belova** – Associate Professor, PhD In Philology, Associate Professor of the Department of German Language and Methods of Teaching the German Language South Ural State Humanitarian and Pedagogical University.

**A. V. Slabysheva** – Lecturer of the Department of Foreign Languages, the Ural State University of Physical Culture.

Статья поступила в редакцию 05.08.2024; одобрена после рецензирования 05.09.2024;  
принята к публикации 13.10.2024.

The article was submitted 05.08.2024; approved after reviewing 05.09.2024;  
accepted for publication 13.10.2024.

**Вклад авторов:** авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

*Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 39–43.  
ISSN 1999-5407 (print).  
Chelyabinskij Gumanitarij. 2024; 4 (69), 39–43.  
ISSN 1999-5407 (print).*

Научная статья  
УДК 378  
DOI 10.47475/1999-5407-2024-69-4-39-43

## ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ

**Ирина Александровна Бобыкина**

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия  
bobykina-ia@mail.ru, ORCID 0000-0002-8422-5228

**Аннотация.** В статье предлагается расширить исследовательскую повестку формирующего оценивания как метода не только оценки учебных достижений, но и воспитания личности обучающегося. Актуальность исследования определяется особенностями современной деструктурированной социальной реальности и вызовами трансформации системы российского образования. В текущем контексте самостоятельность и ответственность рассматриваются как лично и профессионально важные качества выпускников основных образовательных программ как гуманитарных, так и технических направлений подготовки и специальностей вуза. В этой связи обостряется необходимость внедрения новых или совершенствование традиционных средств и методов воспитывающего характера. В статье рассматриваются основные функции и определение формирующего оценивания. Особое внимание уделяется его воспитательному потенциалу и влиянию на развитие личности обучающегося вуза. Эмпирическое исследование направлено на изучение основных представлений обучающихся иностранному языку в нелингвистическом вузе о значении формирующего оценивания для личностного развития и профессионального становления. Выявленные субъективные оценки значимости предлагаемого метода подчеркивают важность использования воспитательного потенциала формирующего оценивания в образовательном процессе не только в образовательных учреждениях общего образования в РФ, но и в высшей школе. Результаты пилотного исследования могут быть востребованы для разработки авторских методик воспитания личности обучающегося. Полученные данные могут быть полезны преподавателям при организации эффективного взаимодействия со студентами и поддержки их образовательной траектории. Перспективы дальнейшего исследования связаны с изучением развития личностных и профессионально значимых качеств обучающихся вуза (самостоятельности, ответственности) посредством формирующего оценивания.

**Ключевые слова:** формирующее оценивание, воспитательный потенциал, самостоятельность, ответственность, метод, обучающиеся, университет.

**Для цитирования:** Бобыкина И. А. Воспитательный потенциал формирующего оценивания // Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 39–43. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-39-43

Original article

### THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE FORMATIVE ASSESSMENT

**Irina A. Bobykina**

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia  
bobykina-ia@mail.ru, ORCID 0000-0002-8422-5228

**Abstract.** The article proposes to expand the research agenda of formative assessment as a method not only for evaluating educational achievements, but also for educating the student's personality. The relevance of the research is determined by the peculiarities of modern destructured social reality and the challenges of transformation of the Russian education system. Independence is considered as one of the significant personal and professionally important qualities of graduates of the main educational programs of both humanitarian and technical areas of training and specialties of the university. In this context, the need to introduce new or improve traditional means and methods of an educational nature is becoming more acute. The article discusses the main functions and definition of formative assessment. Special attention is paid to its educational potential and its influence on the development of the personality of the university student. The empirical research is aimed at studying the basic ideas of foreign language learners in a non-linguistic university about the importance of formative assessment for personal development and professional formation. The revealed subjective assessments of the significance of the proposed method emphasize the importance of using the educational potential of formative assessment in the educational process not only in educational institutions of general education in the Russian Federation, but also in higher education.

The results of the pilot study may be in demand for the development of author's methods of educating the student's personality. The data obtained can be useful for teachers in organizing effective interaction with students and supporting their educational trajectory. The prospects for further research are related to the study of the development of the levels of formation of personally and professionally significant qualities of university students (independence, responsibility) through formative assessment.

**Key words:** formative assessment, educational potential, independence, responsibility, method, students, university.

**For citation:** Bobykina I. A. (2024). Educational potential of formative assessment. *Chelyabinskij Gumanitarij*, 4 (69), 39–43. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-39-43

### **Введение**

Ситуация радикальных и качественных изменений социального мира и вектор развития современного образования всех уровней на индивидуализацию обучения по собственной инициативе обучающегося определяют необходимость воспитания самостоятельной и ответственной личности. Как справедливо отмечают социологи и педагоги, в текущей деструктурированной социальной реальности инициативное индивидуальное действие становится важным условием социальной жизни (Сорокин 2022). В связи с запросом российского общества и государства на возвращение воспитания в систему образования в настоящее время можно наблюдать целый спектр инициатив (предпринимательских и иных), ориентированных на развитие характеристик, релевантных самостоятельной личности, нацеленной на самостоятельное движение в социальном мире.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет воспитание как деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ, статья 2. Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе \ КонсультантПлюс). При этом в статье 3 указанного закона закреплен более широкий перечень воспитательных приоритетов, среди которых в целях исследования следует отметить воспитание ответственности, трудолюбия, правовой культуры (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ, статья 3. Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования \ КонсультантПлюс).

Однако продвижение воспитательных инициатив в образовательной практике показывает наличие серьезных трудностей, несмотря на законодательную формализацию воспитательного процесса и разработанные механизмы включения воспитания в деятельность образовательной организации (рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы). Показательным событием, повлекшим за собой повышенное внимание к проблеме воспитания самостоятельной личности, явилась пандемия, во время которой произошла деструктуризация традиционного управления образовательным процессом и поведением обучающихся и доказана положительная корреляция вовлеченности в образовательный процесс в удаленном формате со способностями к самоорганизации (Thiry, Nug 2021; Земцов, Яськов 2021). Именно пандемия обнаружила дефицит как теоретического осмысления, так и эмпирических исследований процессов воспитания самостоятельной ответственной личности в современных условиях усложнившегося социального бытия, цифровизации, распространения потребительской идеологии и ослабления привычных форм институционального принуждения (Сорокин, Фрумин 2022). Соответственно, востребованными становятся специальные методы и средства воспитательного воздействия. Одним из таких методов является формирующее оценивание, которое фактически уже применяется в образовательной практике, однако чаще используется лишь как метод оценки академических достижений обучающихся (Кодрле, Лопатина 2024; Агапов и др. 2022, Никитин, Белолуцкая 2021; Викулина, Вилкова 2019). В то время как в качестве метода воспитательного воздействия формирующее оценивание может способствовать решению проблем с воспитанием ответственности и самостоятельности обучающихся, более того содействовать реализации воспитательных приоритетов образовательной политики РФ, в частности формированию у студентов социально приемлемой модели поведения, как значимого для российского общества воспитательного результата. Необходимость исследования указанного аспекта формирующего оценивания в высшей школе определяет актуальность темы.

### **Материалы и методы исследования**

Основополагающими для исследования явились труды отечественных и зарубежных исследователей: (Землянкой Е.Н., Black P. J., Wiliam D., Irons A., Elkington S.). Исследование проводилось на базе ФГБОУ

ВО «Челябинский государственный университет». Основные методы исследования: анализ научной литературы по проблеме исследования, анкетирование. Результаты ответов респондентов сопоставлялись с анализом текущей и итоговой академической успеваемости по утвержденной в университете балльно-рейтинговой системе оценивания.

**Результаты исследования и их обсуждение**

Анализ теоретических исследований по изучаемому вопросу позволяет рассматривать формирующее оценивание как ряд действий по выявлению обучающимся и педагогами фактических данных о достижениях обучающегося в процессе обучения, направления дальнейшей работы и мероприятий, оптимальных способов достижения результатов, условий для саморазвития и самообразования (Агапов и др. 2022, Викулина, Вилкова 2019; Воронцов 2018, Никитин, Белолуцкая 2021; Кодрле, Лопатина 2024, Irons, Elkington 2021). Как справедливо отмечают П. Блэк и Д. Уильям, формирующее оценивание является целенаправленным непрерывным процессом наблюдения за своим поведением в процессе обучения, который проводится обучающимся с ранних этапов для осознания степени ответственности за свое образование (Black, Wiliam 2010). В методических исследованиях отмечено, что данный вид оценивания позволяет как педагогу, так и обучающемуся составить правильное представление о существующей ситуации и требованиях, на которые нужно опираться. Изучение психологической составляющей оценивания (Абульхановой-Славской К. А., Ананьева Б. Г., Зимней И. А., Леонтьева Д. А.) свидетельствует о взаимообусловленности способности к оцениванию уровнем самооценки и внутренним социальным контролем. Интрапсихическое оценивание собственных действий становится механизмом произвольной регуляции собственной деятельности (Кряжев 2003). Таким образом, как следует из сущности формирующего оценивания, его эффективность зависит во многом от уровня развития самостоятельности обучающегося, его трудолюбия, ответственности за свои действия и готовности к изменениям. При этом к основным функциям оценивания в педагогическом процессе относят: воспитательную, обучающую, корректирующую, ориентирующую, стимулирующую, контролирующую (Пидкасистый 1998).

С целью изучения представлений обучающихся иностранному языку нелингвистического вуза о значимости формирующего оценивания в образовательном процессе проведено анкетирование. Уровень воздействия ситуации систематического формирующего оценивания определяется по пятибалльной шкале, где 1 – воздействие минимальное, 5 – воздействие максимальное (Таблица).

Результаты анкетирования

Функция	1	2	3	4	5
Контролирующая	0%	0%	2%	10%	88%
Обучающая	0%	2%	8%	11%	79%
Воспитательная	0%	4%	12%	15%	69%
Ориентирующая	0%	2%	19%	26%	53%
Корректирующая	0%	5%	28%	20%	47%
Стимулирующая	0%	3%	44%	15%	38%

Согласно результатам анкетирования обучающихся разных уровней высшего образования (бакалавриата, специалитета, магистратуры), с точки зрения обучающихся формирующее оценивание в вузе выполняет контролирующую и обучающую функции. Воспитательная функция занимает третье место по степени значимости. Менее проявлена ориентирующая функция, в то время как корректирующая и стимулирующая имеют наименьшее воздействие на образовательный процесс, по мнению студентов. В результате сопоставления полученных данных с результатами анализа текущей и итоговой академической успеваемости респондентов по утвержденной в университете балльно-рейтинговой системе оценивания установлено, что более успешные (самостоятельные, мотивированные) студенты придают воспитательной, ориентирующей и стимулирующей функциям формирующего оценивания большее значение по сравнению с контролирующей и корректирующей.

**Вывод**

Эмпирическое исследование способствовало качественным изменениям исследуемого процесса, в частности актуализированы функции формирующего оценивания, его критерии и показатели воспитанности личности; акцентировано внимание обучающихся к формирующему оцениванию не только академических результатов, но и личностных и профессионально значимых качеств обучающихся.

**Заключение**

Исследование представлений обучающихся вуза о значимости формирующего оценивания проводилось с целью выявления его воспитательного потенциала в развитии личности обучающихся. Ориентация на воспитательную ценность формирующего оценивания является предпосылкой к созданию

антропоцентрической модели современной подготовки выпускника вуза. Внедрение современных воспитательных методов в образовательный процесс способствует развитию личности обучающегося с учетом реалий современного мира.

#### Список источников

Агапов А. М., Белолуцкая А. К., Крашенинников Е. Е., Леван Т. Н., Мысина Т. Ю., Шиян О. А., Щербакова Т. В. Формирующее оценивание в высшем образовании: подходы и технологии. М.: НП Авторский клуб. 2022. 56 с.

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Москва: Педагогика. Т.1. 1980. 231 с.

Викулина М. А., Вилкова Л. В. Элементы методики формирующего оценивания учебных достижений в овладении иностранным языком обучающимися вуза // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 2. С. 131–139. doi: 10.15593/2224-9389/2019.2.12.

Воронцов А. Б. Формирующее оценивание: нормы, инструменты, процедуры. Краткое пособие по деятельностной педагогике: в 2-х ч. М.: НП Авторский клуб. 2018. 165 с.

Воронцов, А. Б. Формирующее оценивание: подходы, содержание, эволюция : Краткое пособие по деятельностной педагогике. Часть 1. Москва : Некоммерческое партнерство содействия научной и творческой интеллигенции в интеграции мировой культуры «Авторский Клуб», 2018. 166 с.

Землянская Е. Н. Критериальное оценивание образовательных достижений студентов вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5, № 2. С. 142–147. doi:10.30853/pedagogy.2020.2.2.

Земцов Д. И., Яськов И. О. Неформальные студенческие объединения в условиях пандемии COVID-19 // Вопросы образования. 2021. № 4. С. 97–116. doi:10.17323/1814-9545-2021-4-97-116

Кодрле С. В., Лопатина Н. Р. Сущность формативного оценивания как дидактического концепта высшего образования // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. № 9 (3). С. 169–176. doi: 10.30853/red20240022

Кряжев М.Г. Проблема оценки в психологии // Филология и культура. 2003. № 1. С. 149–158.

Леонтьев Д. А. От феномена самостоятельности к механизмам самодетерминации // Вопросы образования. 2024. №1. С. 142–161. doi:10.17323/vo-2024-17626

Никитин И. В., Белолуцкая А. К. Концептуализация формативного оценивания в высшем образовании: результаты тематического анализа // Высшее образование в России. 2021. №11. С. 96–109. doi:10.31992/0869-3617-2021-30-11-96-109

Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. М: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.

Психология саморегуляции в XXI веке : коллективная монография / В. И. Моросанова, В. Е. Ключко, К. А. Абульханова [и др.]. Москва-Санкт-Петербург : Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История», 2011. 468 с.

Сорокин П., Фрумин И. Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи // Вопросы образования. 2022. Вып. 1 (март). С. 116–137. doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137

Black P. J., Wiliam D. Developing the Theory of Formative Assessment // Educational Assessment Evaluation and Accountability. 2009. Vol. 21 (1). doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5 20.

Black P. J., Wiliam D. Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment // Phi Delta Kappan. 2010. Vol. 92 (1). doi.org/10.1177/003172171009200119

Irons A., Elkington S. Enhancing Learning through Formative Assessment and Feedback. L.: Routledge, 2021. 176 P. doi.org/10.4324/9781138610514

Thiry H., Hug S.T. Sustaining Student Engagement and Equity in Computing Departments during the COVID-19 Pandemic // Proceedings of the 52nd ACM Technical Symposium on Computer Science Education (Virtual Event, USA, 2021, March 13–20). 2021. P. 987–993. doi:10.1145/3408877.3432381

#### References

Agapov, A. M., Beloluzckaya, A. K., Krasheninnikov, E. E., Levan, T. N., My'sina, T. Yu., Shiyani, O. A., Shherbakova, T. V. (2022). Formiruyushhee ocenivanie v vy'sshem obrazovanii: podxody i texnologii [Formative assessment in higher education: approaches and technologies]. M.: NP Avtorskij klub. 56 p. (In Russ.).

Anan'ev, B. G. (1980). Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika. T. I. 231 p. (In Russ.).

Vikulina, M. A., Vilkova, L. V. (2019). E'lementy` metodiki formiruyushhego ocenivaniya uchebny`x dostizhenij v ovladenii inostranny`m yazy`kom obuchayushhimisya vuza [Elements of the methodology of formative assessment of educational achievements in foreign language acquisition by university students]. Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politexnicheskogo universiteta. Problemy` yazy`koznaniya i pedagogiki. 2. 131–139. doi: 10.15593/2224-9389/2019.2.12. (In Russ.).

Voronzov, A. B. (2018). Formiruyushhee ocenivanie: normy`, instrumenty`, procedury`. Kраткое пособие po deyatel' nostnoj pedagogike [Formative assessment: norms, tools, procedures. A short guide to activity pedagogy]. M.: NP Avtorskij klub. 165 p. (In Russ.).

Voroncov, A. B. (2018). Formiruyushhee ocenivanie: podxody, sodержanie, e'voluciya : Kratkoe posobie po deyatel'nostnoj pedagogike [Formative assessment: approaches, content, evolution : A short guide to activity pedagogy]. Chast' 1. Moscow : Nekommercheskoe partnerstvo sodejstviya nauchnoj i tvorcheskoy intelligencii v integracii mirovoj kul'tury' «Avtorskij Klub». 166 p. (In Russ.).

Zemlyanskaya, E. N. (2020). Kriterial'noe ocenivanie obrazovatel'ny'x dostizhenij studentov vuza [Criteria-based assessment of educational achievements of university students]. *Pedagogika. Voprosy' teorii i praktiki*. Vol. 5. 2. 142–147. doi:10.30853/pedagogy.2020.2.2. (In Russ.).

Zemcov, D. I., Yas'kov, I. O. (2021). Neformal'ny'e studencheskie ob`edineniya v usloviyax pandemii COVID-19 [Informal student associations in the context of the COVID-19 pandemic]. *Voprosy' obrazovaniya*. 4. pp. 97–116. doi:10.17323/1814-9545-2021-4-97-116. (In Russ.).

Kodrle, S. V., Lopatina, N. R. (2024). Sushhnost' formativnogo ocenivaniya kak didakticheskogo koncepta vy'sshego obrazovaniya [The essence of formative assessment as a didactic concept of higher education]. *Pedagogika. Voprosy' teorii i praktiki*. 9 (3). 169–176. doi: 10.30853/ped20240022. (In Russ.).

Kryazhev, M. G. (2003). Problema ocenki v psihologii [The problem of evaluation in psychology]. *Filologiya i kul'tura*. 1. 149–157. (In Russ.).

Leont'ev, D. A. (2024). Ot fenomena samostoyatel'nosti k mexanizmam samodeterminacii [From the phenomenon of independence to the mechanisms of self-determination]. *Voprosy' obrazovaniya*. 1. 142–161. doi:10.17323/vo-2024-17626. (In Russ.).

Nikitin, I. V., Beloluczskaya, A. K. (2021). Konceptualizaciya formativnogo ocenivaniya v vy'shem obrazovanii: rezul'taty tematiceskogo analiza [Formative Assessment Conceptualizations in Higher Education: Thematic Analysis Results]. *Iysshie Obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*. 11. 96–109. (In Russ.).

Pidkastyj, P. I. (1998) *Pedagogika [Pedagogy]*. M.: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii. 640 p. (In Russ.).

Psixologiya samoreguljatsii v XXI veke (2011) [Psychology of self-regulation in the XXI century] : kollektivnaya monografiya / V. I. Morosanova, V. E. Klochko, K. A. Abul'xanova [i dr.]. Moscow-Sankt-Peterburg : Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Nestor-Istoriya». 468 p. (In Russ.).

Sorokin, P., Frumin, I. (2022). Obrazovanie kak istochnik dejstviya, sovershenstvuyushhego struktury': teoreticheskie podxody i prakticheskie zadachi [Education as a source of action that improves structures: theoretical approaches and practical tasks]. *Voprosy' obrazovaniya*. Vol. 1. 116–137. doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137. (In Russ.).

Black, P. J., Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*. Vol. 21 (1). doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5 20

Black, P. J., Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*. Vol. 92 (1). doi.org/10.1177/003172171009200119

Irons, A., Elkington, S. (2021). *Enhancing Learning through Formative Assessment and Feedback*. L.: Routledge. 176 p. doi.org/10.4324/9781138610514

Thiry, H., Hug, S. T. (2021). Sustaining Student Engagement and Equity in Computing Departments during the COVID-19 Pandemic. *Proceedings of the 52nd ACM Technical Symposium on Computer Science Education* (Virtual Event, USA, 2021, March 13–20). 987–993. doi:10.1145/3408877.3432381

#### Информация об авторе

**И. А. Бобыкина** – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой делового иностранного языка Челябинского государственного университета.

#### Information about the author

**I. A. Bobykina** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Business Foreign Language of Chelyabinsk State University.

Статья поступила в редакцию 11.11.2024; одобрена после рецензирования 12.11.2024;  
принята к публикации 12.11.2024.

The article was submitted 11.11.2024; approved after reviewing 12.11.2024;  
accepted for publication 12.11.2024.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.  
The author declare no conflicts of interests.

*Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 44–50.*

*ISSN 1999-5407 (print).*

*Chelyabinskij Gumanitarij. 2024; 4 (69), 44–50.*

*ISSN 1999-5407 (print).*

Научная статья

УДК 378.147

DOI 10.47475/1999-5407-2024-69-4-44-50

## РЕЗУЛЬТАТЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПЕЦИАЛИТЕТА

**Светлана Сергеевна Игнатова**

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

svetlana.ignatova.si@gmail.com

**Аннотация.** В статье анализируются особенности и возможности интегративного подхода к иноязычному образованию в неязыковом вузе, сфокусированному на подготовке будущих психологов. На теоретическом уровне автор исследует многокомпонентный состав профессионализма психологов, а также различные аспекты интегративного подхода. В своих изысканиях автор опирается на работы ведущих российских и зарубежных ученых в области иноязычного образования. Полученные результаты применяются к решению проблемы организации процесса формирования способности к письменной профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. Подтверждение теоретических положений исследования осуществляется в опытно-поисковой работе, направленной на изучение эффективности интегративного подхода к формированию способности к письменной профессионально ориентированной иноязычной коммуникации у будущих специалистов-психологов. Опытно-поисковая работа проводилась среди обучающихся 1 курса специалитета (15 человек в экспериментальной группе и 20 человек в контрольной). В статье описываются этапы исследования (констатирующий, формирующий, результативный), а также методы и приемы, использованные на каждом этапе, способствующие развитию у студентов глубокого понимания коммуникативных технологий и принципов эффективного письменного взаимодействия. Специфика применения интегративного подхода раскрывается на примере обучения студентов написанию сопроводительных писем и резюме. Автор описывает систему оценивания результатов обучения, включающую уровни сформированности компетенции и критерии оценки. В заключении приводятся результаты опытно-поисковой работы в экспериментальной и контрольной группах, демонстрирующие более высокие показатели сформированности компетенции в экспериментальной группе. Результаты подтверждают эффективность формирования способности к письменной профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации на основе интегративного подхода.

**Ключевые слова:** интегративный подход, иноязычное обучение, специалитет, коммуникативные технологии.

**Для цитирования:** Игнатова С. С. Результаты внедрения интегративного подхода в иноязычное образование обучающихся специалитета // Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 44–50. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-44-50

Original article

### THE OUTCOMES OF IMPLEMENTING AN INTEGRATIVE APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION FOR PSYCHOLOGY STUDENTS

**Svetlana S. Ignatova**

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

svetlana.ignatova.si@gmail.com

**Abstract.** The article outlines the features and possibilities of an integrative approach to foreign language education in a non-linguistic university, focused on the training of future psychologists. At the theoretical level, the author explores the multicomponent composition of the professionalism of psychologists, as well as various aspects of the integrative approach. The author relies on the papers of leading Russian and foreign scientists in the field of foreign language education. The obtained results are applied to solving the problem of organizing the process of forming the ability to professionally oriented foreign language communication in written form. Confirmation of the theoretical statements of the study is carried out in experimental research work aimed at studying the effectiveness of an integrative approach to the formation of the ability to engage future psychologists in professional written communication in a foreign language. Experimental search work was conducted among first-year undergraduate students (15 people in the experimental group and 20 people

in the control group). The article describes the stages of research, as well as the methods and techniques used at each stage, contributing to the development of students deep understanding of communicative technologies and the principles of effective written interaction. The specifics of the integrative approach are revealed by the example of teaching students to write cover letters and resumes. The author describes a system for evaluating learning outcomes, including levels of competence formation and evaluation criteria. In conclusion, the results of experimental research work in the experimental and control groups are presented, which confirm the effectiveness of the formation of the ability to engage in professional written communication in a foreign language based on an integrative approach.

**Key words:** integrative approach, foreign language education, undergraduate program, communicative technologies.

**For citation:** Ignatova S. S. (2024). Results of the implementation of an integrated approach to foreign language education of students of a specialist degree. *Chelyabinskij Gumanitarij*, 4 (69), 44–50. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-44-50

Результаты исследования теоретических источников и практического опыта решения проблемы современной организации иноязычного образования в неязыковом вузе позволили выявить особенности и новые возможности реализации интегративного подхода, способствующие развитию необходимых компетенций будущих специалистов.

Одним из субъектов рассматриваемого образовательного процесса являются будущие специалисты-психологи, следовательно при организации образовательного процесса необходимо учитывать особенности профессиональной подготовки психологов.

Ученые подчеркивают, что профессиональная подготовка психологов в университете имеет сложный и противоречивый характер. Для более системного подхода к процессу профессионального становления студентов-психологов следует обратить внимание на структуру их профессионализма, включающую когнитивный, самооценочный, жизненный и опытный компоненты (Котух 2020: 36).

Многокомпонентный состав обучения предполагает совокупность подходов: когнитивно-коммуникативный и системный подходы к содержанию обучения, акмеологический к целям обучения, субъектно-деятельностный и аксиологический к организации учебного процесса, а также компетентностный к результату обучения согласно нормативным документам в сфере образования.

Каждый подход влечет за собой определенные принципы, методы, технологии, формы обучения, которые обладают своими преимуществами и недостатками. Опора на несколько подходов и выбор из каждого лучших принципов, методов, технологий и форм есть интеграция. В свою очередь интеграция является опорным термином интегративного подхода (Завьялова, Раздобарова 2020: 157).

Интегративный подход к иноязычному образованию исследовался в работах О. Б. Акимовой, И. А. Зимней, Е. В. Земцовой, В. М. Лопаткина, Б. Ж. Мухаммадиева, А. И. Шепелева (Шепелев 2019), И. П. Яковлева и др. Первоначально основой интегративного подхода являлась интеграция дисциплин в рамках межпредметной деятельности (Шобонова, Соломаха, Троилова 2023; Ульянова, Ульянов, Арынбаева 2022; Шарова 2023). Одним из примеров применения интегративного подхода в иноязычном обучении является CLIL (Content and Language Integrated Learning) – предметно-языковое интегрированное обучение (Hemmi, Vanegas 2021; Мамедова, 2023). В некоторых исследованиях интегративный подход рассматривается с точки зрения целостности развития комплекса умений и навыков (Азимов, Щукин 2009: 80). Большой вклад в исследование интегративного подхода внесла М. С. Пак, разработав понятийный аппарат данного подхода. В ее исследованиях прослеживается идея интеграции функций: методологической, образовательной, воспитывающей и развивающей (Ермакова 2016).

Иностранный язык, рассматриваемый не как цель познания, а как средство овладения компетенциями обладает всепредметностью, т. е. не накладывает ограничений на выбор компонентов содержания, а также средств и технологий обучения (Ванягина 2021: 34), что позволяет осуществлять эффективное иноязычное обучение в зависимости от конкретной цели, например: профессионально ориентированное.

Все вышеизложенное легло в основу гипотезы, что формирование способности к письменной профессионально ориентированной иноязычной коммуникации осуществляется более эффективно на основе интегративного подхода.

Для подтверждения гипотезы исследования была проведена опытно-поисковая работа с целью проверки эффективности методики формирования способности применять современные коммуникативные технологии на иностранном языке для профессионального взаимодействия на основе интегративного подхода.

Опытно-поисковая работа проводилась в 3 этапа: констатирующий, формирующий и результативный. На *констатирующем этапе* было проведено входное тестирование двух групп обучающихся: экспериментальной (15 человек, 1 курс, специальность «Клиническая психология») и контрольной (20 человек, 1 курс, специальность «Правовое обеспечение национальной безопасности»). Тестирование проводилось в форме ситуационного задания для письменной коммуникации, направленного на оценку уровня сформированности универсальной коммуникативной компетенции в письменной форме. Итогами констатирующего этапа стали сбор первичных данных, определение ключевых параметров для последующего анализа и формирование основы для дальнейших этапов исследования.

На *формирующем этапе* опытно-поисковой работы началось плавное погружение экспериментальной группы в профессиональный дискурс. Для начала обучающимся предстояло приобрести первичный опыт трудоустройства по специальности для ознакомления с начальным этапом профессионального взаимодействия. Изучение темы «Трудоустройство» началось с активизации аксиологического компонента путем опроса о мотивации обучающихся к изучению темы. Подобные опросы помогают обучающимся сконцентрироваться на собственных целях и достижениях.

Затем обучающимся был предложен лексический набор по теме трудоустройство (*employment, apply for a job, job application, résumé/CV...*). Обучающиеся в парах обсуждали новые слова: какие им уже знакомы благодаря фоновым знаниям, какие можно понять по сходству с русскими словами и т. д. Далее обсудили их с преподавателем, чтобы избежать неточностей и/или недопонимания. Затем студенты выполняли предречевые упражнения на активизацию новой лексики.

Далее происходила активизация грамматики. Поскольку группа 1 курса состоит из выпускников разных школ, с разным опытом обучения иностранному языку (кто-то посещал исключительно школьные занятия, кто-то занимался в языковых клубах и т. п.), следовательно, с разным уровнем фоновых знаний грамматики, было решено посвятить первый семестр повторению базовых грамматических тем, среди которых временные формы английского языка. Обучающимся были предложены несколько текстов в разных временных формах (Present Simple, Past Simple, Future Simple). Тексты представляют собой описание профессиональной деятельности психолога и способствуют погружению студентов в профессиональный дискурс. Задача обучающихся: прочитав тексты, определить временные формы. Более сильным обучающимся предлагалось сформулировать правило употребления той или иной временной формы. Преподаватель фиксировал схему на доске/экране и предлагал более слабым обучающимся составить примеры предложений в указанных временных формах. Также преподаватель предлагал обучающимся найти слова и/или выражения, которые они могут применять в дальнейшем для описания своей профессиональной деятельности (*to help smb overcome mental health challenges, to use various therapeutic techniques, individual/group therapy sessions, to collaborate with other healthcare professionals such as psychiatrists and social workers, etc.*).

Наконец, перешли к обучению письменной коммуникации, в частности написанию резюме и сопроводительного письма. Рассмотрим более подробно процесс обучения написанию сопроводительных писем. Процесс начался с введения в тему путем обсуждения знают ли обучающиеся, что такое сопроводительное письмо, был ли у них опыт написания, важность умения написания такого письма. Далее преподаватель провел интерактивную лекцию о правилах и принципах составления сопроводительного письма с помощью презентации PowerPoint. Преподаватель проинформировал студентов не только об общепринятой структуре сопроводительного письма, но и о межкультурных особенностях. А также акцентировал внимание обучающихся на коммуникативных технологиях, позволяющих более эффективно достичь цели коммуникации:

- Вариативность. Варьировать длину предложения, использовать расширенный словарный запас, проявлять гибкость при формулировании идей, вместо использования стандартных заученных фраз-клише.
- Развитие темы. Расширять и подкреплять основные положения аргументами и соответствующими примерами, вместо изложения простого повествования или описания в виде последовательности пунктов.
- Связность и целостность. Создавать ясный, связный текст, в полной мере и надлежащим образом используя различные организационные структуры и широкий спектр средств связывания, вместо использования наиболее часто встречающихся соединителей для связывания простых предложений.
- Точность суждений. Надежно передавать подробную информацию, используя лингвистические средства для демонстрации силы утверждения, аргумента или позиции, вместо донесения мысли простым и прямым способом передачи ограниченной информации.
- Взаимодействие в письменной форме. Поддерживать отношения посредством переписки (адекватное обращение в начале и подпись в конце письма), ясно и точно выражать свои мысли, гибко и эффективно используя язык, чтобы подробно описывать свой опыт, задавать вопросы, решать вопросы, представляющие взаимный интерес, вместо составления короткого, очень простого сообщения, передающего какую-либо информацию.

Затем обучающиеся получили примеры качественно написанных сопроводительных писем и обсудили, что именно делает эти письма эффективными, как именно в них прослеживаются коммуникативные технологии. Следующим шагом они выполнили речевые упражнения на закрепление изученного материала: выбрать более подходящие фразы, соотнести названия рубрик с их содержанием, ответить на вопросы по конкретному примеру сопроводительного письма.

Аналогичным образом происходил процесс обучения написанию резюме. В конце обучающиеся получили ситуационное задание в качестве коммуникативного упражнения.

В процессе выполнения задания, обучающиеся были погружены в реалистичную ситуацию: подать заявление на зарубежную стажировку по специальности. Перед ними реалистичное объявление, следовательно, в их работах должны просматриваться следующие характеристики, присущие

коммуникативным технологиям: мотивированность, целенаправленность, вовлеченность, ситуативность, взаимодействие и функциональность.

На *результативном этапе* происходило оценивание сформированности способности к профессионально ориентированной письменной коммуникации на иностранном языке по следующим критериям.

5 баллов – отлично (соответствует высокому уровню сформированности компетенции):

– Обучающийся демонстрирует отличные знания особенностей и правил профессиональной письменной коммуникации на иностранном языке, языковых средств и основной профессиональной терминологии по изученным темам, языковых норм изучаемого языка, современных коммуникативных технологий для профессионального взаимодействия.

– Обучающийся отлично демонстрирует умение адекватно использовать современные коммуникативные технологии для профессионального взаимодействия, языковые средства и основную профессиональную терминологию по изученным темам, языковые нормы изучаемого языка: коммуникативная задача решена, структура текста соответствует формату, содержание раскрыто полностью, применяются разнообразные лексические единицы и грамматические структуры, демонстрируются точный выбор слов и адекватное владение лексической сочетаемостью, допущены 1,2 несущественные ошибки.

– Обучающийся отлично владеет навыками профессионального взаимодействия (начинает, поддерживает, завершает коммуникацию, др.).

4 балла – хорошо (соответствует среднему уровню сформированности компетенции):

– Обучающийся демонстрирует хорошие знания особенностей и правил профессиональной письменной коммуникации на иностранном языке, языковых средств и основной профессиональной терминологии по изученным темам, языковых норм изучаемого языка, современных коммуникативных технологий для профессионального взаимодействия.

– Обучающийся демонстрирует на достаточно хорошем уровне умение использовать основные современные коммуникативные технологии для профессионального взаимодействия, языковые средства и основную профессиональную терминологию по изученным темам, языковые нормы изучаемого языка: коммуникативная задача решена, содержание в целом раскрыто, лексические единицы и грамматические структуры уместны, допущены 3–4 незначительные языковые/речевые ошибки в содержании и/или структуре текста / коммуникации.

– Обучающийся хорошо владеет навыками профессионального взаимодействия (начинает, поддерживает, завершает коммуникацию).

3 балла – удовлетворительно (соответствует базовому уровню сформированности компетенции):

– Обучающийся демонстрирует фрагментарные знания основных особенностей и правил профессиональной письменной коммуникации на иностранном языке, языковых средств и основной профессиональной терминологии по изученным темам, языковых норм изучаемого языка, современных коммуникативных технологий для профессионального взаимодействия.

– Обучающийся фрагментарно использует основные коммуникативные технологии для профессионального взаимодействия, языковые средства и основную профессиональную терминологию по изученным темам, языковые нормы изучаемого языка: коммуникативная задача решена, допущены 5–7 языковых/речевых/коммуникативных ошибок.

– Обучающийся на удовлетворительном уровне владеет навыками профессионального взаимодействия (испытывает затруднения начинать, поддерживать, завершать коммуникацию).

2 балла – неудовлетворительно (соответствует низкому уровню сформированности компетенции):

– Обучающийся не демонстрирует знания особенностей и правил профессиональной письменной коммуникации на иностранном языке, языковых средств и основной профессиональной терминологии, языковых норм изучаемого языка, современных коммуникативных технологий для профессионального взаимодействия.

– Обучающийся не использует основные коммуникативные технологии для профессионального взаимодействия, языковые средства и основную профессиональную терминологию по изученным темам, языковые нормы изучаемого языка: коммуникативная задача не решена, допущены многочисленные существенные языковые/речевые/коммуникативные ошибки.

– Обучающийся не владеет навыками профессионального взаимодействия (испытывает трудности начинать, поддерживать, завершать коммуникацию).

Обучающиеся заранее знакомы с критериями оценивания, что позволяет им провести самооценивание и сравнить его с результатами оценивания преподавателем.

Для замеров результатов опытно-поисковой работы было проведено 3 среза: входной (на 1 занятии семестра), рубежный (на 9 неделе семестра) и итоговый (на 17 неделе семестра).

Результаты оценивания входного среза в контрольной и экспериментальной группах представлены на рис. 1.

На начало обучения наблюдаются более высокие показатели у контрольной группы: у большей части группы (65 %) компетенция сформирована на базовом уровне. В экспериментальной группе большая часть обучающихся (55 %) демонстрирует низкий уровень сформированности компетенции. Высокий уровень сформированности компетенции отсутствует в обеих группах.

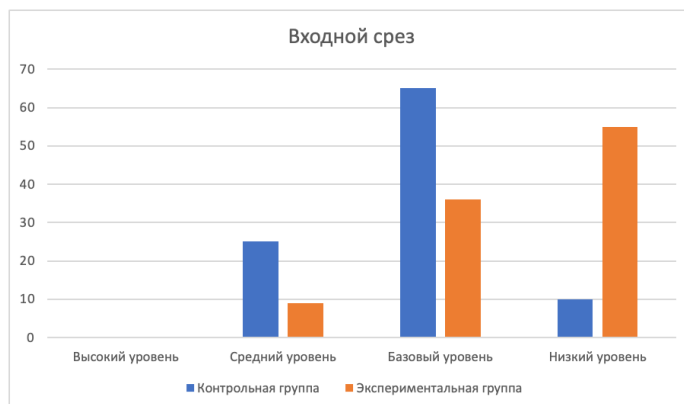


Рис. 1. Уровни сформированности компетенции на начало обучения

Через 8 недель обучения был проведен рубежный срез для определения динамики обучения. Результаты представлены на рис. 2.

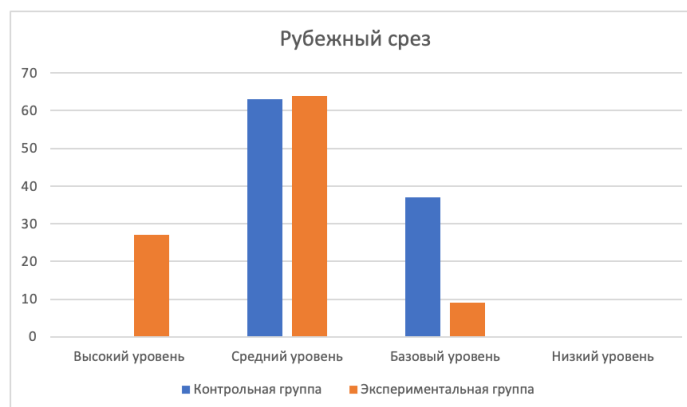


Рис. 2. Уровни сформированности компетенции на 9 неделе обучения

На 9 неделе обучения наблюдается прогресс в обеих группах: все обучающиеся достигли базового уровня сформированности компетенций. При этом в экспериментальной группе зафиксирован высокий уровень сформированности компетенции у части обучающихся (27 %). Большая часть обучающихся (63 % в контрольной группе и 64 % в экспериментальной группе) демонстрирует средний уровень сформированности компетенции.

По итогам семестра был проведен итоговый срез для фиксации результатов эксперимента. Результаты представлены на рисунке 3.

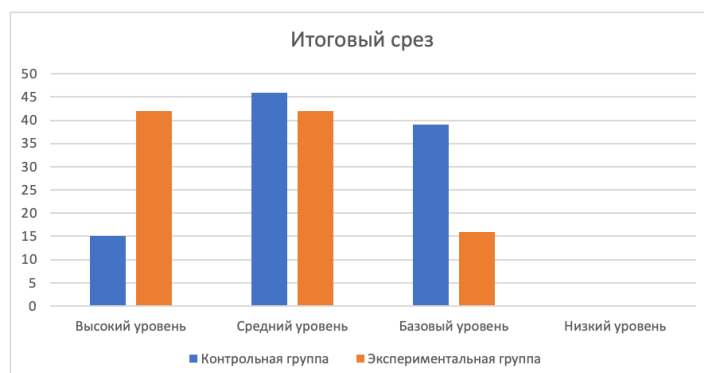


Рис. 3. Уровни сформированности компетенции в конце семестра

На 18 неделе часть обучающихся контрольной группы (15 %) демонстрирует высокий уровень сформированности компетенции, в экспериментальной группе данный показатель выше: 42 %. У аналогичного количества обучающихся в экспериментальной группе уровень сформированности компетенции на среднем уровне. В то время как в контрольной группе средний уровень сформированности компетенции фиксируется у большинства обучающихся (46 %).

По итогам анализа показателей по 3 срезам были выведены средние баллы. Их динамика представлена на рис. 4.

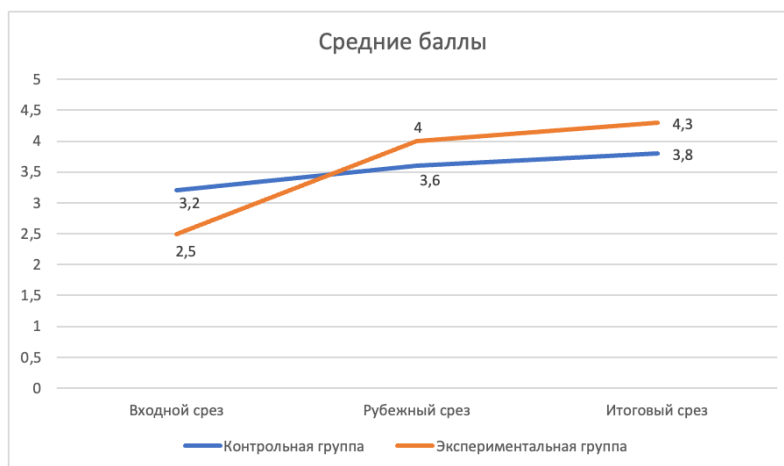


Рис. 4. Динамика средних баллов

На начало обучения средний балл в контрольной группе выше, однако уже к середине обучения экспериментальная группа демонстрирует более высокие показатели, которые продолжают расти до конца эксперимента. Показатели контрольной группы выросли на 12 %, показатели экспериментальной группы – на 30 %. Коэффициент эффективности составил 24 %.

Организация иноязычного обучения на основе интегративного подхода показала свою эффективность. Студенты проявили значительный прогресс в овладении иностранным языком и формировании письменной коммуникативной профессионально ориентированной компетенции.

#### Список источников

- Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР. – 2009. – 448 с.
- Ванягина М. Р. Интегративно-рекомбинационный подход к обучению иностранным языкам в высшей школе // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10, № 4(37). С. 32–36.
- Ермакова Л. А. Интегративный подход к обучению: прошлое и настоящее // Современная педагогика. – 2016. – № 7. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2016/07/5815> (дата обращения: 21.03.2024).
- Завьялова М. С., Раздобарова М. Н. Интегративный подход к организации обучения дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности» // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2020. – № 3(52). С. 157–163.
- Котух Е. В. Профессиональная подготовка будущего психолога: интегративный подход // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. – 2020. – № 3. С. 32–44.
- Мамедова А. В. CLIL в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам // Современные вопросы устойчивого развития общества в эпоху трансформационных процессов: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции, Москва, 16 октября 2023 года. – Москва: Алеф. – 2023. С. 25–28.
- Ульянова Е. П., Ульянов М. Н., Арынбаева Р. А. Интегративный подход на занятиях по русской литературе в иноязычной аудитории // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: Материалы XI Международной научной конференции. В 2-х частях, Челябинск, 07–09 апреля 2022 года / Отв. редактор Л. А. Нефедова. Том Часть 2. – Челябинск: Челябинский государственный университет. – 2022. С. 293–297.
- Шарова Е. И. Интегративный подход в преподавании дисциплин // Предпринимательства и педагогика. – 2023. – Т. 1. – № 2. С. 167–172.
- Шепелев А. И. Историко-педагогический анализ развития и внедрения интегративного подхода в образовании // Мир университетской науки: культура, образование. – 2019. – № 10. С. 55–60.
- Шобонова Л. Ю., Соломаха Е. Н., Троилова Ю. И. Интегративный подход в профессиональном обучении

студентов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81–1. С. 295–297.

Hemmi C., Banegas D. L. CLIL: An overview // International perspectives on CLIL. – 2021. С. 1–20. URL: [https://www.researchgate.net/publication/351675392\\_CLIL\\_An\\_Overview](https://www.researchgate.net/publication/351675392_CLIL_An_Overview) (дата обращения: 12.03.2024).

#### References

Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009). *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. M.: Izdatel'stvo IKAR [M.: IKAR Publishing House], 448 p. (In Russ.).

Vanyagina, M. R. (2021). Integrativno-rekombinatsionnyy podkhod k obucheniyu inostrannym yazykam v vysshey shkole [Integrative-recombination approach to teaching foreign languages in higher education]. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal* [Baltic Journal of the Humanities], 4(37), pp. 32–36. (In Russ.).

Yermakova, L. A. (2016). Integrativnyy podkhod k obucheniyu: proshloye i nastoyashcheye [Integrative approach to learning: past and present]. *Sovremennaya pedagogika* [Modern pedagogy], 7. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2016/07/5815>. (In Russ.).

Zav'yalova, M. S., Razdobarova, M. N. (2020). Integrativnyy podkhod k organizatsii obucheniya distsipline "Inostranny yazyk v professional'noy deyatel'nosti" [Integrative approach to organizing the teaching of the discipline "Foreign language in professional activity"]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*. [Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology.], 3(52), pp. 157–163. (In Russ.).

Kotukh, Ye. V. (2020). Professional'naya podgotovka budushchego psikhologa: integrativnyy podkhod [Professional training of a future psychologist: an integrative approach]. *PEM: Psychology. Educology. Medicine*, 3, pp. 32–44. (In Russ.).

Mamedova, A. V. (2023). CLIL v professional'no oriyentirovannom obuchenii inostrannym yazykam [CLIL in professionally oriented teaching of foreign languages]. *Sovremennyye voprosy ustoychivogo razvitiya obshchestva v epokhu transformatsionnykh protsessov: sbornik materialov XII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Moskva, 16 oktyabrya 2023 goda* [Modern issues of sustainable development of society in the era of transformation processes: collection of materials of the XII International scientific and practical conference, Moscow, October 16, 2023]. Moscow : Alef, pp. 25–28. (In Russ.).

Ul'yanova, Ye. P., Ul'yanov, M. N., Arynbayeva, R. A. (2022). Integrativnyy podkhod na zanyatiyakh po russkoy literature v inoyazychnoy auditorii [Integrative approach in Russian literature classes for foreign language audiences]. *Slovo, vyskazyvaniye, tekst v kognitivnom, pragmaticheskom i kul'turologicheskom aspektakh: Materialy XI Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii. V 2-kh chastyakh, Chelyabinsk, 07–09 aprelya 2022 goda / Otv. redaktor L. A. Nefedova. Tom Chast' 2* [Word, statement, text in cognitive, pragmatic and cultural aspects: Proceedings of the XI International Scientific Conference. In 2 parts, Chelyabinsk, April 7–9, 2022 / Responsible. editor L. A. Nefedova. Volume Part 2]. Chelyabinsk: Chelyabinskiy gosudarstvennyy universitet, pp. 293–297. (In Russ.).

Sharova, Ye. I. (2023). Integrativnyy podkhod v prepodavanii distsiplin [Integrative approach in teaching disciplines]. *Predprinimatel'stva i pedagogika* [Entrepreneurship and pedagogy], 2, pp. 167–172. (In Russ.).

Shepelev, A. I. (2019). Istoriko-pedagogicheskiy analiz razvitiya i vnedreniya integrativnogo podkhoda v obrazovanii [Historical and pedagogical analysis of the development and implementation of an integrative approach in education]. *Mir universitetskoy nauki: kul'tura, obrazovaniye* [The world of university science: culture, education], 10, pp. 55–60. (In Russ.).

Shobonova, L. YU., Solomakha, Ye. N., Troilova, YU. I. (2023). Integrativnyy podkhod v professional'nom obuchenii studentov [Integrative approach in professional training of students]. *Problemy sovremennoy pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 81–1, pp. 295–297. (In Russ.).

Hemmi, C., Banegas, D. L. (2021). CLIL: An overview. *International perspectives on CLIL*, pp. 1-20. URL: [https://www.researchgate.net/publication/351675392\\_CLIL\\_An\\_Overview](https://www.researchgate.net/publication/351675392_CLIL_An_Overview)

#### Информация об авторе

**С. С. Игнатова** – старший преподаватель кафедры делового иностранного языка.

#### Information about the author

**S. S. Ignatova** – Senior Lecturer, Department of Business Foreign Language.

Статья поступила в редакцию 30.06.2024; одобрена после рецензирования 04.10.2024;

принята к публикации 07.10.2024.

The article was submitted 30.06.2024; approved after reviewing 04.10.2024;

accepted for publication 07.10.2024.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declare no conflicts of interests.

*Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 51–57.*  
ISSN 1999-5407 (print).  
*Chelyabinskij Gumanitarij. 2024; 4 (69), 51–57.*  
ISSN 1999-5407 (print).

Научная статья  
УДК 378.147  
DOI 10.47475/1999-5407-2024-69-4-51-57

## АКТУАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Эльмира Рафаиловна Колеева<sup>1</sup>, Анна Владимировна Зеленковская<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

<sup>1</sup>elmira.koleeva@yandex.ru SPIN-код: 1771-1531

<sup>2</sup>zelenovskaya\_ann@mail.ru SPIN-код: 2023-5790

**Аннотация.** В статье представлен краткий обзор современных активных методов обучения иностранному языку в неязыковом вузе обучающихся по основным образовательным программам нелингвистических направлений подготовки и специальностей. Основное внимание уделяется таким методам как case study (методу анализа конкретных ситуаций) и проектному методу. Анализ теоретических источников и опыт педагогической деятельности позволили выявить основные преимущества и недостатки каждого из рассматриваемых методов. Case study содействует развитию способности к критическому мышлению обучающихся и применению ими теоретических знаний на практике, однако требует значительных временных ресурсов и подготовки как педагога, так и студентов. Проектный метод способствует развитию коммуникативных и организационных способностей, но не предполагает глубокое изучение грамматического материала. Использование информационно-коммуникационных технологий в сочетании с избранными методами обучения открывает широкие возможности для индивидуализации учебного процесса, однако требует от преподавателей достаточно сформированного уровня технической грамотности. Приводится анализ результатов анкетирования обучающихся математического факультета и Института права Челябинского государственного университета. Полученные данные позволяют выявить особенности использования избранных методов обучения в контексте разных направлений подготовки в вузе. Авторы приходят к выводу, что применение рассмотренных методов обучения способствует повышению качества иноязычной подготовки обучающихся неязыковых направлений подготовки в вузе, однако требует тщательной адаптации их использования в конкретных условиях обучения иностранному языку. Оценка результатов личностного развития обучающихся иностранному языку в неязыковом вузе при реализации избранных методов обучения представляет перспективы дальнейшего исследования.

**Ключевые слова:** иностранный язык, неязыковой вуз, методы обучения, case study, проектный метод, информационные технологии.

**Для цитирования:** Колеева Э. Р., Зеленковская А. В. Актуальные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 51–57. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-51-57

Original article

### RELEVANT METHODS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Elmira R. Koleeva<sup>1</sup>, Anna V. Zelenovskaya<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

<sup>1</sup>elmira.koleeva@yandex.ru

<sup>2</sup>zelenovskaya\_ann@mail.ru

**Abstract.** The article presents a brief overview of modern active methods of teaching a foreign language in a non-linguistic university to students in the main educational programs of non-linguistic areas of training and specialties. The main attention is paid to such methods as case study and the project method. The analysis of theoretical sources and the experience of pedagogical activity allowed the authors to identify the main advantages and disadvantages of each of the methods under consideration. Case study promotes the development of students' ability to think critically and apply theoretical knowledge in practice, but requires significant time resources and training of both the educator and students. The project method promotes the development of communicative and organizational skills, but does not involve an in-depth study of grammatical material. The use of information and communication technologies in combination with selected teaching methods gives opportunities for individualization of the educational process, but requires educators to have a sufficiently formed level of technical literacy. The article analyses the results of questionnaire survey of students of the

Mathematics Department and the Institute of Law of Chelyabinsk State University. The data obtained allow the authors to identify the features of the use of selected teaching methods in the context of different areas of training at the university. The authors come to the conclusion that the application of the considered teaching methods contributes to the improvement of the quality of foreign language training of students in non-linguistic areas of training at the university, but requires careful adaptation of their use in specific conditions of teaching a foreign language. Evaluation of the results of personal development of students in a foreign language at a non-linguistic university when implementing the selected teaching methods presents prospects for further research.

**Key words:** foreign language, non-linguistic university, teaching methods, case study, project-based learning, information technologies.

**For citation:** Koleeva E. R., Zelenovskaya A. V. (2024). Current methods of teaching a foreign language in a non-linguistic university. *Chelyabinskij Gumanitarij*, 4 (69), 51–57. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-51-57

### Введение

Изучение иностранных языков в нелингвистических вузах представляет собой значимый элемент образовательного процесса подготовки квалифицированных кадров, так как знание иностранного языка открывает дополнительные возможности для профессионального роста и сотрудничества на международном уровне. В условиях роста международных связей владение иностранным языком становится необходимой способностью для успешной карьеры в самых различных областях. В неязыковых вузах основной акцент делается на профессиональные дисциплины, поэтому методы обучения иностранному языку должны адаптироваться к потребностям обучающихся и требованиям рынка труда. В данной статье рассмотрены актуальные методы, позволяющие эффективно интегрировать изучение иностранного языка в образовательный процесс, создавая функциональные навыки, которые помогут будущим профессионалам успешно конкурировать в глобальной среде.

Цель данной статьи заключается в анализе современных методов обучения иностранному языку в неязыковом вузе, таких как case study (метод анализа конкретных ситуаций) и проектный метод.

В рамках исследования поставлены следующие задачи:

1. Охарактеризовать достоинства и недостатки выбранных методов обучения иностранному языку в условиях нелингвистического вуза.
2. Выявить эффективность применения этих методов в соответствии с ожиданиями и потребностями обучающихся.

Основной особенностью российского высшего образования является реализация компетентного подхода, который направлен на обеспечение соответствия знаний и способностей выпускников требованиям их будущей профессии. Этот подход предполагает всестороннее освоение студентами компетенций и их эффективное применение на практике. Важным аспектом является разработка образовательных программ с учётом интересов и потребностей студентов, что позволяет им не только приобретать необходимые профессиональные компетенции, но и самостоятельно находить и изучать интересующую их информацию (Рогозова 2021; Рябкова 2022). В условиях компетентного подхода вузы должны создавать благоприятные условия для обучения, которые способствуют самостоятельному развитию студентов. Это включает возможность управления собственным прогрессом, достижения поставленных целей, а также развитие навыков самооценки и самоанализа, что в дальнейшем поможет выпускникам успешно адаптироваться к требованиям рынка труда и профессиональной деятельности.

Для обеспечения качественного обучения иностранным языкам, соответствующего современным потребностям общества, необходимо внедрение современных методов обучения, ориентированных на решение творческих и проблемно-поисковых задач, способствующих интеграции предметных знаний, и помогающих студентам накапливать практический опыт использования иностранного языка как в опосредованном, так и в непосредственном общении, особенно в профессиональной среде. Внедрение таких методов позволяет не только повысить уровень иноязычной подготовки, но и значительно улучшить мотивацию студентов к обучению (Соболева 2019). Применение активных методов обучения, способствующих повышению интереса к изучению иностранного языка и учебному процессу в целом, осуществляется в разнообразных активных и интерактивных формах работы. Такие методы как кейс-метод и метод проектного обучения позволяют создавать более динамичную и вовлекающую образовательную среду, в которой студенты развивают не только коммуникативные компетенции, но и критическое мышление, креативность и навыки командной работы, что особенно важно в условиях быстро меняющегося современного мира.

В настоящий момент можно говорить, что одна из главных тенденций высшего образования является формирование профессионала с гибким мышлением, творческой активностью и способностью общаться на иностранном языке на уровне, подходящем для работы в международной среде (Бабакулова 2019). Всё это требует применения на занятиях таких методов обучения, которые помогут студентам укрепить уверенность в реальных жизненных ситуациях.

Основная цель метода case study заключается в коллективном обсуждении и анализе реальной ситуации, что позволяет разработать оптимальные практические решения. В процессе обсуждения оцениваются различные

альтернативы, и выбирается наилучший подход для решения конкретной проблемы. Под «кейсом» понимается реальный случай из определённой сферы деятельности, используемый для учебного анализа в аудитории, что способствует развитию навыков принятия решений на основе конкретных данных и условий (Захарова 2023).

Метод case study базируется на решении противоречий, заложенных в предложенной проблемной ситуации, и предполагает глубокий аналитический подход к её исследованию. В процессе работы над кейсами студенты учатся не только выявлять и учитывать все значимые обстоятельства, но и систематизировать информацию для построения структурных моделей, что позволяет более точно прогнозировать возможные пути развития ситуации. Этот метод активизирует когнитивную деятельность, направленную на многомерное восприятие проблемы, выявление причинно-следственных связей и моделирование решений.

Анализ кейсов не только способствует формированию критического мышления, но и стимулирует развитие ключевых коммуникативных навыков. Студенты приобретают опыт аргументированного обоснования своих точек зрения, учатся убеждать аудиторию, отстаивать свою позицию на основе фактов и логических выводов. Важным аспектом является также умение эффективно взаимодействовать в команде, распределять роли, координировать усилия и достигать консенсуса в групповой работе. Кроме того, использование медиасредств в процессе анализа кейсов расширяет спектр инструментов для коммуникации и визуализации данных, что способствует более полному и многогранному представлению информации. (Иванова 2021).

Одновременно развиваются социально-психологические умения, такие как активное слушание, оказание поддержки, и обоснованное выражение противоположных мнений. Эти процессы способствуют формированию как универсальных, так и профессиональных компетенций, а также стимулируют повышение учебной мотивации студентов. (Куликова 2020).

Существуют некоторые вызовы и ограничения в использовании метода case study в обучении иностранному языку. Во-первых, подготовка материалов для case study может быть трудоёмкой задачей для преподавателей. Необходимо выбрать подходящие ситуации или проблемы, провести исследование и разработать учебные материалы на основе этого. Кроме того, не все студенты могут быть готовы к работе с реальными деловыми ситуациями или проблемами на начальных стадиях обучения. Некоторые студенты могут испытывать затруднения в анализе и формулировке своих мыслей на иностранном языке.

Использование метода case study предоставляет студентам возможность применять свои знания, умения на практике, развивать навыки критического и аналитического мышления.

Проектный метод предполагает выполнение студентами различных проектов, связанных с их профессиональной деятельностью, что позволяет интегрировать изучение языка и будущей профессии.

Проектный подход к обучению профессионально ориентированному иностранному языку направлен на активизацию когнитивной деятельности студентов, требующей владения специфическими языковыми средствами. Данный метод предполагает не только исследование и решение выбранной проблемы, но и практическое применение полученных результатов. В рамках проектной работы студент анализирует различные идеи и возможные решения, оценивает результаты и защищает свой проект, что способствует самостоятельному приобретению знаний и созданию новых понятий на основе изученного материала, развивая как теоретические, так и практические навыки. (Фролова 2020).

Основной задачей осуществления проектной деятельности является стимулирование интереса обучающихся к проблеме, для решения которой необходимы определенные знания и их практическое применение. Проектная работа способствует укреплению роли языка как средства коммуникации, развитию умения командной работы, расширению кругозора, повышению мотивации и творческого потенциала, а также формированию самостоятельности. Важно отметить, что этот подход интегрирует все виды речевой деятельности, усиливая междисциплинарные связи и способствуя комплексному обучению. (Василенко 2015).

Данный метод побуждает всех участников проекта к активному участию в коммуникации, где каждый несет ответственность за выполнение задач, направленных на достижение общей цели. В процессе работы формируется прочная языковая база, развивается способность к самостоятельному мышлению и укрепляется память. Проектная деятельность способствует инициативности, а защита проекта позволяет студентам проявить свои личностные качества, оценить действительность и предложить решения, которые могут способствовать улучшению владения иностранным языком. (Слепцова 2023).

Таким образом, проектный метод представляет собой эффективный инструмент в процессе обучения иностранным языкам, который не только способствует усвоению студентами новых знаний и навыков, но и обеспечивает их практическое применение. Данный метод развивает коммуникативные способности, творческое мышление, а также формирует самостоятельность и ответственность обучающихся.

С развитием информационных технологий и появлением новых цифровых инструментов обучение иностранным языкам стало более доступным и увлекательным. Технологии и цифровые инструменты обеспечивают обучающимся возможность практиковать иностранный язык в реальных ситуациях, получать мгновенную обратную связь и доступ к разнообразным материалам и ресурсам. Одним из

главных преимуществ использования технологий и цифровых инструментов в обучении иностранному языку является их способность повысить мотивацию и заинтересованность студентов. Игровые элементы, интерактивные задания и визуализация помогают сделать процесс обучения более привлекательным и увлекательным. Кроме того, технологии позволяют индивидуализировать обучение, учитывая особенности и потребности каждого обучающегося. Использование цифровых инструментов предоставляет множество возможностей для улучшения процесса обучения. Так, например, мобильные приложения и онлайн-платформы позволяют студентам заниматься в любое время и в любом месте, а виртуальные классы и вебинары обеспечивают дистанционное обучение и общение с носителями языка. Интерактивные упражнения и игры делают процесс обучения более увлекательным. Таким образом, информационно-коммуникационные технологии создают плодотворную среду для обучения, предлагая доступ к разнообразным источникам информации, расширяя аудиторию, увеличивая диапазон задач и предоставляя возможность выбора целей и методов обучения. Это значительно улучшает восприятие, понимание языка и общую грамотность (Максудов 2020). Современные образовательные технологии создают основу для развития экономики, способствуя формированию компетенций, востребованных как на уровне личности, так и на уровне производства и экономики в целом. Онлайн-образование интегрирует формальное и неформальное обучение, предоставляя не только доступ к дополнительной информации, но и углубляя знания, получаемые в образовательных учреждениях. Этот подход позволяет улучшить качество подготовки специалистов, отвечающих требованиям современных экономических и производственных процессов (Напсо 2023). Исследователи подчеркивают следующие преимущества применения информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам:

1) обеспечение более высокого и продуктивного взаимодействия между студентами, а также между преподавателем и студентами, что становится возможным при соответствующей педагогической поддержке (Zelenin 2021);

2) возможность создания индивидуальной траектории обучения при помощи как интернет-технологий, так и мобильных приложений (Ермолова 2019);

3) развитие социально-психологических качеств обучающихся, их уверенность в себе, создание благоприятной атмосферы для обучения (Kurbanov 2021).

При этом исследователи выделяют ряд недостатков в использовании технологий и цифровых инструментов в обучении иностранным языкам. Технические проблемы, такие как нестабильное интернет-соединение, могут нарушить процесс. Самостоятельное обучение требует высокой самоорганизации и мотивации, что бывает сложно без контроля преподавателя. Большое количество доступных материалов может привести к перегрузке информацией и затруднить выбор подходящих ресурсов. Неравный доступ к технологиям создает барьеры для некоторых обучающихся, а качество доступного контента не всегда соответствует стандартам. Частое использование цифровых инструментов может негативно сказаться на навыках написания от руки, которые также важны для изучения языка. Тем не менее, современные цифровые инструменты обладают значительным потенциалом в области обучения иностранным языкам. Эти технологии открывают новые горизонты для студентов, способствуют повышению мотивации и эффективности образовательного процесса, а также позволяют индивидуализировать обучение. Несмотря на существующие вызовы и ограничения, использование цифровых технологий становится все более распространенным и важным в высшем образовании. Интеграция подкастов, цифровых платформ, видеоконтента, вариативности аудиотекстов, а также возможность выполнения заданий как онлайн, так и офлайн, а также воздействие через различные информационные каналы, стимулируют развитие различных видов речевой активности у обучающихся. При условии оптимального сочетания с другими методами, эти инструменты меняют характер представления материала и приобретения знаний. В условиях активного внедрения инновационных цифровых решений наряду с интерактивными и игровыми методами обучения и оценки, возникает необходимость изучения дидактических возможностей и опыта взаимодействия с искусственным интеллектом, такими как чат-боты, которые уже активно используются студентами. Это представляет собой перспективное направление для дальнейших исследований (Бобыкина 2023).

#### **Анализ результатов**

На занятиях по иностранному языку используется проектный метод и case study (метод анализа конкретных ситуаций). Проектный метод эффективно применяется при изучении таких тем, как командообразование, искусственный интеллект и стартапы. Метод case study целесообразен для изучения тем, связанных с нетворкингом, судебными разбирательствами и профессиональной ориентацией.

Для получения обратной связи и оценки эффективности используемых методов обучения проведено анкетирование среди студентов второго курса математического факультета и Института права Челябинского государственного университета. В опросе приняли участие 150 респондентов, из них 79 обучающиеся математического факультета, и 71 студент Института права.

Анкета включала 8 вопросов относительно обучения иностранному языку в вузе. Студентам было

предложено выбрать один или несколько вариантов ответа или дать развернутый ответ на вопрос. 1) Как вы думаете, необходим ли иностранный язык в вашей будущей профессиональной деятельности? 2) Планируете ли вы продолжать изучение иностранного языка? Большинство студентов математического факультета (88 %) уверены, что владение иностранным языком будет полезным в их будущей карьере. Это может быть связано с тем, что многие из них рассматривают возможности работы в международных компаниях или в сфере IT, где владение иностранным языком, особенно английского, является важной способностью. 12 % респондентов затрудняются ответить, где они будут работать в будущем, что отражает неопределенность в необходимости владения иностранным языком. Однако стоит отметить, что никто из студентов математического факультета не выбрал отрицательный вариант ответа. В отличие от обучающихся математического факультета, 54 % будущих юристов считают, что иностранный язык необходим для успешной карьеры. 31 % респондентов выбрали ответ «нет», что объясняется планами работать исключительно в национальном правовом поле. 16 % респондентов не уверены в необходимости иностранного языка в своей будущей профессиональной сфере, что указывает на недостаточную осведомленность о международных аспектах юридической практики.

Ответы на второй вопрос приблизительно совпадают по процентному соотношению с ответами на первый вопрос, что указывает на осознанное отношение студентов к значимости иностранного языка в их будущей жизни и профессиональной деятельности.

Анализируя ответы студентов на вопрос: «Что вам больше нравилось на занятиях по иностранному языку?», можно выделить некоторые различия и общие тенденции в предпочтениях студентов. Студенты математического факультета высоко (77%) оценили командную работу, что может быть связано с их склонностью к кооперативным методам решения задач. Командная работа способствует обмену знаниями и поддержке, что особенно важно в среде, где совместное решение проблем являются ключевыми аспектами обучения.

Высокий интерес к творческим заданиям (74 %) показывает, что студенты математического факультета ценят возможность проявлять креативность. Творческие задачи позволяют сменить рутинные задачи и использовать язык в нестандартных контекстах, что помогает разнообразить обучение.

64 % респондентов указали на значимость разговорной практики, что отражает потребность в практическом применении языка для уверенного общения.

Для студентов Института права работа в команде (50 %) настолько же важна, как и работа в парах (50 %). Это связано со спецификой юридической профессии, где важны как навыки сотрудничества, так и способность эффективно работать с одним партнером. Эти формы работы позволяют развивать аргументацию и убедительное представление своей позиции.

«Выступление с презентацией» отметили 55 % процентов респондентов. Это подтверждает, что эта деятельность является ключевым элементом обучения студентов юридических направлений подготовки, поскольку способность выступать публично важна в юридической практике. Студенты ценят возможность развивать и совершенствовать эти способности в учебном процессе.

Ответы студентов на вопрос о том, чему следует уделять больше внимания на занятиях по иностранному языку, отражают различия в потребностях и особенностях обучения иностранному языку. Так, 34 % студентов математического факультета высказались за увеличение времени на повторение и изучение грамматического материала. Студенты математического факультета, как правило, склонны к логическому мышлению и структурированному подходу; им важно понимать четкие правила и структуры языка, что объясняет их предпочтение к данному виду заданий. Что касается студентов Института права, то среди ответов значительно преобладает (43 %) вариант «увеличить количество заданий на разговорную практику». Для студентов Института права критически важна способность вести диалог, убеждать собеседника и грамотно выражать свои мысли на иностранном языке. Разговорная практика помогает развивать эти способности.

Следующим вопросом (Как вы думаете, что играет важную роль в успешном обучении иностранному языку?) предполагалось выявить ключевые факторы эффективной иноязычной подготовки. Респонденты обеих групп высоко оценили значимость интересной подачи материала (73 % – 75 %). Это показывает, что независимо от направления подготовки, мотивация и вовлеченность студентов во многом зависят от того, насколько занятие увлекательно. Интересная подача может способствовать лучшему усвоению материала и поддержанию интереса к обучению языку.

Для студентов математического факультета самостоятельная работа занимает более важное место в процессе обучения (70 %), чем для студентов Института права (35 %). Это объясняется склонностью данных студентов к самостоятельному изучению и анализу материала. Им важно иметь возможность прорабатывать материал самостоятельно, что может быть связано с их аналитическим подходом к обучению. С потребностью обучающихся математического факультета в более глубоком усвоении учебного материала посредством практики связана потребность в увеличении количества практических часов (67 %). Студенты Института права считают объем практических часов в целом важным фактором (41%), но не в такой степени, как студенты математического факультета. Однако студенты Института права

придают большее значение использованию современных информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения (45%). С их точки зрения, технологии могут способствовать более интерактивному и эффективному освоению языка, особенно в контексте подготовки к реальным ситуациям, связанным с их будущей профессией. Важность использования образовательных технологий на занятиях по иностранному языку отметили лишь 25 % студентов математического факультета.

Ответы большинства респондентов обеих групп на вопрос об эффективности иноязычной подготовки в вузе подтвердили положительное влияние современных активных методов обучения на качество овладения ими коммуникативной иноязычной компетенцией, необходимой для дальнейшей профессиональной деятельности (85% –75%).

#### **Заключение**

Таким образом, результаты анкетирования подтвердили значимость применения современных активных методов обучения иностранному языку в контексте иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза. Актуальные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе играют ключевую роль в формировании универсальной коммуникативной компетенции студентов и их готовности к ее использованию в профессиональной деятельности.

Особое внимание в иноязычном образовании обучающихся вузов следует уделить адаптации учебных материалов к специфике неязыковых образовательных программ, что позволяет сделать процесс обучения более целенаправленным и практикоориентированным.

Высокие оценки интересной подачи материала свидетельствуют о том, что мотивация студентов значительно зависит от качества преподавания. Эти данные могут служить основой для дальнейшего совершенствования образовательной практики и методических подходов с учетом специфики профессионально ориентированной иноязычной подготовки. Перспективы дальнейшего исследования применения современных активных методов обучения иностранному языку обучающихся неязыковых вузов лежат в области оценки результатов обучающихся реализации избранных методов.

#### **Список источников**

Бабакулова Л. Р. Процесс обучения иностранному (английскому) языку в нефилологических вузах // *European Science*. 2019. № 7 (49). С. 69–71.

Бобыкина И. А. Иноязычное образование в неязыковом российском вузе: опыт реализации и перспективы развития // *Челябинский гуманитарий*. 2023. № 4(65). С. 24–28.

Василенко Т. Н., Полежайкина Е. В. Использование проектного метода при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: возможности и перспективы // *Теоретические и прикладные аспекты современной науки*. 2015. № 7–10. С. 26–28.

Ермолова Т. В. Использование Интернет-ресурсов при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // *Мир педагогики и психологии*. 2019. № 5(34). С. 48–53.

Захарова А. А., Мануйлова Н. С., Копанева Т. Г. Case study современный подход в обучении иностранному языку // *Научное обозрение: актуальные вопросы теории и практики: сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Пенза, 23 февраля 2023 года. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.)*. 2023. С. 134–137.

Иванова Г. Н. Применение современных педагогических технологий в процессе преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах университета // *Modern Science*. 2021. № 12–2. С. 220–224.

Куликова К. М. Интерактивные методы обучения на современном занятии по иностранному языку в неязыковом вузе // *Современное педагогическое образование*. 2020. № 6. С. 17–21.

Максудов У. О. Современные методы и приёмы обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // *Язык и культура*. 2020. № 49. С. 242–254.

Напсо М. Д. Противоречивые реалии онлайн-образования // *Челябинский гуманитарий*. 2023. № 4(65). С. 70–74.

Рогожова А. М. Практические аспекты формирования коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов // *Инновационная наука*. 2021. № 1. С. 120–124.

Рябкова Е. С., Маулекешева М. К. Современные методы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // *Научно образовательный журнал для студентов и преподавателей*. 2022. «StudNet» №4. С. 2177–2186.

Слепцова С. В., Акиншина И. Б. Современные методы обучения иностранному языку в вузе с использованием Интернет-технологий // *Тенденции развития науки и образования*. 2023. № 94–2. С. 11–14.

Соболева О. С., Казарян О. В. Методики, имитирующие естественную профессиональную коммуникацию, при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // *Педагогика и психология образования*. 2019. № 3. С. 109–116.

Фролова О. А., Лопатинская В. В., Рубанникова И. А. Проектная технология обучения как способ формирования иноязычной профессиональной компетенции // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020. Т. 8. № 1. С. 39.

Kurbanov A. K. The use of Internet technologies in the implementation of offline teaching a foreign language to students of nonlinguistic universities // *Globus: Psychology and Pedagogy*. 2021. Vol. 7. No 2(42). P. 21–23.

Zelenin H. Pedagogical support of foreign languages distance learning of university students // Colloquium-journal. 2021. No 14–3(101). P. 45–47.

#### References

- Babakulova, L. R. (2019) Protsess obucheniya inostrannomu (angliyskomu) yazyku v nefilologicheskikh vuzakh [The process of teaching a foreign (English) language in non-philological universities] // European Science. № 7 (49). 69–71. (In Russ.).
- Bobykina, I. A. (2023) Inoyazychnoe obrazovanie v neyazykovom rossiyskom vuze: opyt realizatsii i perspektivy razvitiya [Foreign language education in a non-linguistic Russian university: implementation experience and development prospects] // Chelyabinskii gumanitariy. № 4(65). S. 24–28.
- Vasilenko, T. N., Polezhaykina, E. V. (2015). Ispol'zovanie proektnogo metoda pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze: vozmozhnosti i perspektivy [Using the project method in teaching a foreign language in a non-linguistic university: possibilities and prospects] // Teoreticheskie i prikladnye aspekty sovremennoy nauki. № 7–10. 26–28. (In Russ.).
- Ermolova, T. V. (2019). Ispol'zovanie Internet-resursov pri obuchenii inostrannym yazykam v neyazykovom vuze [Using Internet resources in teaching foreign languages in a non-linguistic university] // Mir pedagogiki i psikhologii. № 5(34). 48–53. (In Russ.).
- Zakharova, A. A., Manuylova, N. S., Kopaneva, T. G. (2023). Case study sovremennyy podkhod v obuchenii inostrannomu yazyku [Case study modern approach to teaching foreign language] // Nauchnoe obozrenie: aktual'nye voprosy teorii i praktiki: sbornik statey IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Penza, 23 fevralya 2023 goda. Penza: Nauka i Prosveshchenie (IP Gulyaev G.Yu.). 134–137. (In Russ.).
- Ivanova, G. N. (2021). Primenenie sovremennykh pedagogicheskikh tekhnologiy v protsesse prepodavaniya inostrannogo yazyka na neyazykovykh fakul'tetakh universiteta [Application of modern pedagogical technologies in the process of teaching a foreign language at non-linguistic faculties of the university] // Modern Science. № 12–2. 220–224. (In Russ.).
- Kulikova, K. M. (2020). Interaktivnye metody obucheniya na sovremennom zanyatii po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze [Interactive teaching methods in a modern foreign language lesson in a non-linguistic university] // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. № 6. 17–21. (In Russ.).
- Maksudov, U. O. (2020). Sovremennye metody i priemy obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh vuzov [Modern methods and techniques of teaching foreign languages to students of non-linguistic universities] // Yazyk i kul'tura. № 49. 242–254. (In Russ.).
- Napso, M. D. (2023) Protivorechivye realii onlayn-obrazovaniya [The Contradictory Realities of Online Education] // Chelyabinskii gumanitariy. № 4(65). S. 70–74. (In Russ.).
- Rogozhova, A. M. (2021). Prakticheskie aspekty formirovaniya kommunikativnoy kompetentsii u studentov neyazykovykh vuzov [Practical aspects of developing communicative competence in students of non-linguistic universities] // Innovatsionnaya nauka. № 1. 120–124. (In Russ.).
- Ryabkova, E. S., Maulekesheva, M. K. (2022). Sovremennye metody obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze [Modern methods of teaching foreign languages in a non-linguistic university] // Nauchnoobrazovatel'nyy zhurnal dlya studentov i prepodavateley. «StudNet» №4. 2177–2186. (In Russ.).
- Sleptsova, S. V., Akinshina, I. B. (2023). Sovremennye metody obucheniya inostrannomu yazyku v vuze s ispol'zovaniem Internet-tekhnologiy [Modern methods of teaching foreign languages at the university using Internet technologies] // Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya. № 94–2. 11–14. (In Russ.).
- Soboleva, O. S., Kazaryan, O. V. (2019). Metodiki, imitiruyushchie estestvennyuyu professional'nyuyu kommunikatsiyu, pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze [Methods that simulate natural professional communication in teaching a foreign language in a non-linguistic university] // Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya. № 3. 109–116. (In Russ.).
- Frolova, O. A., Lopatinskaya, V. V., Rubannikova, I. A. (2020) Proektnaya tekhnologiya obucheniya kak sposob formirovaniya inoyazychnoy professional'noy kompetentsii [Project-based learning technology as a way of developing foreign language professional competence] // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. T. 8. № 1. 39. (In Russ.).
- Kurbanov, A. K. The use of Internet technologies in the implementation of offline teaching a foreign language to students of nonlinguistic universities // Globus: Psychology and Pedagogy. 2021. Vol. 7. No 2(42). P. 21–23.
- Zelenin, H. Pedagogical support of foreign languages distance learning of university students // Colloquium-journal. 2021. № 14–3(101). P. 45–47.

#### Информация об авторах

**Э. Р. Колеева** – старший преподаватель кафедры делового иностранного языка Челябинского государственного университета.

**А. В. Зеленовская** – старший преподаватель кафедры делового иностранного языка Челябинского государственного университета.

#### Information about the authors

**E. R. Koleeva** – Senior Lecturer, Department of Business Foreign Language.

**A. V. Zelenovskaya** – Senior Lecturer, Department of Business Foreign Language.

Статья поступила в редакцию 12.09.2024; одобрена после рецензирования 30.09.2024;  
принята к публикации 14.10.2024.

The article was submitted 12.09.2024; approved after reviewing 30.09.2024;  
accepted for publication 14.10.2024.

**Вклад авторов:** авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

*Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 58–63.*

*ISSN 1999-5407 (print).*

*Chelyabinskij Gumanitarij. 2024; 4 (69), 58–63.*

*ISSN 1999-5407 (print).*

Научная статья

УДК 8; 004.55; 373

DOI 10.47475/1999-5407-2024-69-4-58-63

## «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» А. С. ПУШКИНА КАК ПРИМЕР КНИЖНОГО ГИПЕРТЕКСТА

Людмила Александровна Месеняшина<sup>1</sup>, Анна Николаевна Михайлова<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

<sup>1</sup> mesenyashing@mail.ru, ORCID 0000-0002-8308-3440

<sup>2</sup> ann.mikhailova174@yandex.ru

**Аннотация.** В статье обоснована актуальность научных поисков преодоления серьезного культурного разрыва между культурным пространством школьников XXI века и Золотым веком русской литературы. Настоящая работа принадлежит к тому направлению исследований, которые видят возможность преодоления означенного разрыва в сфере изучения обучающего потенциала гипертекста. Анализ литературы, посвященной общим чертам гипертекста, позволяет установить, что большинство исследователей согласны в том, что гипертексту присущи такие черты, как фрагментарность, нелинейность, бесконечность, разнородность, интерактивность, отсутствие непрерывности и интертекстуальность. Различие между электронным и книжным гипертекстами заключается в способе представления текста: книжные гипертексты имеют линейную структуру, осложненную сносками и авторскими комментариями, а электронные гипертексты строятся на использовании гиперссылки для развёртывания текста. На основании анализа романа в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин» через призму теории гипертекста делается вывод о том, что ведущей категорией, позволяющей отнести это произведение к книжным гипертекстам, является его потенциальная гипертекстуальность. Именно благодаря этому качеству роман оказывается «энциклопедией русской жизни». Такие гипертекстовые элементы романа, как авторские примечания и смысловые переключки между главами, создают возможность для нелинейного восприятия текста. Практическое значение этого вывода состоит в том, что на его основании появляется возможность разработки учебного пособия, содержащего виртуальный текст «Евгения Онегина» с помощью современных технологий, отражающий его гипертекстовое начало, что позволит приблизить это классическое произведение русской литературы XIX века к запросам и возможностям современных школьников.

**Ключевые слова:** А. С. Пушкин, «Евгений Онегин», гипертекст, гипертекстуальность, нелинейность.

**Для цитирования:** Месеняшина Л. А., Михайлова А. Н. «Евгений Онегин» А. С. Пушкина как пример книжного гипертекста // Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 58–63. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-58-63

Original article

“EUGENE ONEGIN” BY A. S. PUSHKIN AS AN EXAMPLE OF BOOK HYPERTEXT

**Lyudmila A. Mesenyashina<sup>1</sup>, Anna N. Mikhailova<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

<sup>1</sup> mesenyashing@mail.ru, ORCID 0000-0002-8308-3440

<sup>2</sup> ann.mikhailova174@yandex.ru

**Abstract.** The article substantiates the relevance of scientific research to overcome a serious cultural gap between the cultural space of schoolchildren in the 21st century and the Golden Age of Russian literature. This work belongs to the area of research that sees the possibility of overcoming this gap in the field of studying the educational potential of hypertext. An analysis of the literature devoted to the general features of hypertext makes it possible to establish that most researchers agree that hypertext is characterized by such features as fragmentation, nonlinearity, infinity, diversity, interactivity, lack of continuity and intertextuality. The difference between electronic and book hypertexts lies in the way the text is presented: book hypertexts have a linear structure complicated by footnotes and author’s comments, while electronic hypertexts are based on the use of hyperlinks to expand the text. Based on the analysis of the novel in verse by A. S. Pushkin “Eugene Onegin” through the prism of hypertext theory, it is concluded that the leading category that allows to classify this work as a book hypertext is its potential hypertextuality. It is due to this quality that the novel turns out to be an “encyclopedia of Russian life”. Hypertext elements of the novel, such as author’s notes and semantic echoes between stanzas and chapters, create the opportunity for a non-linear perception of the text. The practical significance of this conclusion is that on its basis there is an opportunity to develop a teaching aid containing a virtual text of “Eugene Onegin”, which, with the help of modern technologies, will reflect its hypertextual beginning, which will bring this classic work of Russian literature of the 19th century closer to the needs and capabilities of modern schoolchildren.

**Key words:** A. S. Pushkin, “Eugene Onegin”, hypertext, hypertextuality, nonlinear.

**For citation:** Mesenyashina L. A., Mikhailova A. N. (2024). “Eugene Onegin” by A. S. Pushkin as an example of book hypertext. *Chelyabinskij Gumanitarnij*, 4 (69), 58–63. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-58-63

### **Введение**

Ни для кого не секрет, что изучение текстов классической русской литературы, в особенности произведений А. С. Пушкина, и, в частности, романа «Евгений Онегин», в средней школе представляет серьезную проблему. И дело не только в том, что все, что больше страницы, для современного школьника — «многобукаф». Сама семантическая структура этого произведения, с его насыщенной интертекстуальностью, крайне тяжела для восприятия текста современными подростками. Высокий уровень смысловой нагруженности текста школьниками ощущается, но ввиду отсутствия знакомства с прецедентными текстами школьник вынужден либо чисто механически воспринимать слова (но не смысл!) текста, либо постоянно обращаться к примечаниям, что крайне замедляет чтение и, прямо скажем, тоже не всегда в полном объеме объясняет содержание непонятого фрагмента текста. Между тем, если посмотреть на текст «Евгения Онегина» с позиции информационных технологий, то, многое из того, что мешает школьникам понимать этот текст, то должно и облегчить им взаимодействие с ним. В цифровую эпоху виртуального общения всё актуальнее для исследователей становится такой раздел современной лингвистики, как теория гипертекста. Сложная структура виртуальных текстов, с которыми нам приходится сталкиваться во всемирной сети Интернет, нуждается в специальном подходе, который может обеспечить теория гипертекста. Но исследованием современных виртуальных текстов потенциал этой методологии не исчерпывается.

Современная лингвистика всё чаще обращается к феномену гипертекста, когда исследователям требуется свежий взгляд на произведения минувших эпох. Классические тексты, представленные в виде гипертекста, имеют и прикладной характер: они активно используются на уроках литературы в школе. На использование возможностей гипертекста в образовательном процессе указывает Н. О. Ноговицын (Ноговицын 2021). О соотношении линейного текста и нелинейного гипертекста в чтении современных школьников рассуждают Т. Н. Ломбина, В. А. Мансуров, О. В. Юрченко (Ломбина, Мансуров, Юрченко 2019). Известен положительный опыт использования гипертекстуального подхода в изучении лирики А.С. Пушкина в школе (Миронова 2024). Как отмечает М. А. Черняк, новый формат делает классику более доступной, а также увлекательной для учащихся (Черняк 2021). К проблеме чисто филологического определения понятия «гипертекст», зародившегося и долго бытовавшего в сфере интернет-технологий, и выделения его специфических черт обращались многие исследователи. Среди них, например, О. В. Барст, О. В. Дедова, К. В. Давыдова, М. Я. Визель, И. А. Ильина, М. В. Минеева, М. В. Масалова, М. М. Субботин (Барст 2005; Дедова 2008; Давыдова 2006; Визель 1999; Ильина 2016; Минеева 2017; Масалова 2003; Субботин 1993). Нынешнее состояние науки позволяет сделать вывод о том, что феномен гипертекста стал самостоятельным объектом филологического исследования. Таким образом, цели настоящего исследования состоят в том, чтобы а) доказать, что роман в стихах «Евгений Онегин» А. С. Пушкина представляет собой частный случай гипертекста; б) изучить возможности использования этого качества пушкинского романа для взаимодействия его с актуальными навыками старшеклассников XXI века.

### **Материалы и методы исследования**

Материалом для исследования послужил текст романа в стихах «Евгений Онегин» А. С. Пушкина. В данной статье применяется метод анализа научной литературы в целях выявления универсальных свойств гипертекста, а также используется сопоставительный анализ – для выявления характерных особенностей, позволяющих противопоставить книжный гипертекст электронному, и сопоставить типичные черты книжного гипертекста с результатами анализа текста романа в стихах «Евгений Онегин». Сопоставление осуществляется методом дедукции: общая гипотеза о том, что роман А. С. Пушкина представляет собой книжный гипертекст, подтверждается конкретными фактами организации пушкинского текста.

### **Результаты и обсуждение результатов исследования**

Понятие «гипертекст» имеет множество определений, но в каждом отмечается одна из ключевых черт: нелинейность повествования. В отличие от привычного книжного текста, который читается линейно, так, как его выстроил автор, гипертекст воспринимается каждым читателем индивидуально, потому что предполагает множественность вариаций для прочтения: читатель сам организует последовательность структурных элементов текста, а значит гипертекст проживается как уникальный опыт. Одним из самых простых и ясных является определение гипертекста, выведенное В. П. Рудневым в «Словаре культуры XX века»: «Гипертекст – текст, устроенный таким образом, что он превращается в систему, иерархию текстов, одновременно составляя единство и множество текстов» (Руднев 1999: 69). Т. А. Горнякова указывает на такие черты гипертекста, как фрагментарность, нелинейность, бесконечность, разнородность, интерактивность, отсутствие непрерывности и интертекстуальность (Горнякова 2021).

Т. И. Рязанцева, сравнивая категории текста и гипертекста, выводит следующие принципы, присущие гипертексту: принцип семантической иерархии, принцип сетевой организации, принцип экстраполяции, принцип неограниченного пространственно-временного развития, принцип асимметрии, принцип мультимедийности (Рязанцева 2019).

Теория гипертекста на современном этапе развития предполагает разграничение так называемых «книжных» и «электронных» гипертекстов. Наиболее структурированно разницу между ними обозначил С. А. Стройков в статье «Гипертекст как объект лингвистического исследования». Он разграничивает такие понятия, как «квазигипертекст», «электронный гипертекст», «книжный (печатный) гипертекст», «книжный (печатный) художественный гипертекст», «электронный художественный квазигипертекст» и «электронный художественный гипертекст» (Стройков 2019: 143). Такая организация терминологического аппарата предполагает, что все виды гипертекстов можно условно разделить на две группы: электронные и книжные. Различие между ними заключается в способе представления текста: книжные гипертексты имеют линейную структуру, осложнённую сносками, авторскими комментариями, в то время как электронные гипертексты строятся на использовании гиперссылки для развёртывания текста. Для решения задач данной работы ключевыми для нас являются следующие понятия: «книжный художественный гипертекст» и «электронный художественный гипертекст». Книжный художественный гипертекст «характеризуется завершенностью, ограничен определенным форматом, при этом процесс его чтения может быть нелинейным» (Стройков 2019: 143). Электронный художественный гипертекст исследователь рассматривает «в качестве текста, близкого по своему стилю к традиционному книжному, но обладающего при этом гипертекстовыми элементами, которые могут влиять не только на порядок прочтения текста, но и изменить восприятие этого текста читателем» (Стройков 2019: 143). Для удобства опустим слово «художественный» из обоих понятий, так как в рамках данной статьи мы обращаемся только к художественным произведениям. Из определений следует, что главное отличие электронного гипертекста от книжного — это гипертекстовые элементы, обусловленные виртуальным форматом электронного гипертекста. К электронным гипертекстам относится, например, «Полдень» Майкла Джойса, изначально распространяемый на дискетах и не предполагающий публикации в бумажном виде. Среди книжных гипертекстов же широко известен «Хазарский словарь» Милорада Павича — напечатанный роман, выстроенный в форме словаря. Добавим, что в определении книжного гипертекста С. А. Стройков отмечает его завершенность (Стройков 2019: 144). Особо обратим внимание на эту особенность, потому что электронные гипертексты потенциально бесконечны и отличаются незавершенностью, что делает категорию завершенности/незавершенности дополнительным отличием электронных гипертекстов от книжных. (Зейналова, Романов 2022, Зейналова 2024).

Категория гипертекстуальности, как отличительный признак гипертекста, стала объектом внимания ученых в начале XXI в. О. В. Дедова определяет гипертекстуальность как «совокупность специфических особенностей гипертекста в изложении, структурировании и организации доступа к информации» (Дедова 2008: 32). М. В. Масалова, исследуя гипертекстуальность как имманентную составляющую, понимает её как «потенциальную и реализованную возможность нелинейного прочтения текста, а также текстового единства, состоящего из двух или более текстов» (Масалова 2003: 7). По мнению этого исследователя, печатные линейные тексты потенциально обладают гипертекстуальностью, а степень её выраженности может колебаться от незначительной до максимальной (Масалова 2003: 10). Опираясь на выводы М. В. Масаловой, мы можем считать, что категория гипертекстуальности в качестве потенции имманентно присутствует практически в любом тексте, что делает рамки того, что принято считать гипертекстом, более свободными.

К наиболее известным художественным произведениям, которые определяют как гипертекстовые, относят «Хазарский словарь» М. Павича, «Дерево кодов» Дж. С. Фоера, «Невидимые города» И. Кальвино, «Игра в классики» Х. Кортасара. Указанные тексты успешно преодолевают одномерность, линейность повествования и, в конечном счёте, организуют сложно устроенный гипертекст. Если принять во внимание указанную выше категорию гипертекстуальности, то к гипертекстам можно отнести и «Евгения Онегина» А. С. Пушкина.

Стоит сразу обозначить, что считать «Евгения Онегина» гипертекстом в привычном его понимании нельзя. Во-первых, это произведение изначально создано для публикации в печатном виде, что сразу налагает на него ограничение в виде линейности чтения. Во-вторых, оно обладает цельной завершенной структурой и формально не предполагает бесконечности развития сюжета.

Тем не менее мы можем говорить о явлении гипертекстуальности, реализованном в тексте «Евгения Онегина». Во-первых, она проявляется в самой структуре произведения. Н. А. Сляднева, рассматривая «Евгения Онегина» сквозь призму информологического подхода, отмечает: «Единый массив текста романа можно рассматривать как полнотекстовую базу данных, структурированную на текстовые фрагменты, объединенные логикой повествовательной фабулы» (Сляднева 2014). Текст дробится на главы и знаменитые онегинские строфы, которые образуют смысловые фрагменты, связанные, на первый взгляд,

линейной связью, продиктованной фабулой. На самом деле между текстовыми фрагментами существуют гипертекстовые связи, например, когда рассказчик отсылает читателя к прошлым главам, чтобы он повторно прочёл предыдущую информацию в контексте информации новой. Эти связи (в привычном для гипертекста понимании – ссылки) как бы проектируют читательское восприятие, отличающееся от линейного чтения. Сляднева отмечает: «...это блуждание, по лабиринтам которого за автором покорно следует читатель, и есть художественная сверхзадача, блистательно, новаторски задуманная и так же реализованная, – это и есть первичный фабульный гипертекст» (Сляднева 2014).

Не менее значимым элементом, способствующим проявлению гипертекстуальности «Евгения Онегина», становится принцип мультимедийности, конечно, отличающийся от привычного понимания в виде разноформатного способа представления информации. Косвенно она проявляется в авторском определении жанра как «роман в стихах»: произведение одновременно обладает как эпическими чертами (например, наличие сюжетной линии, системы персонажей), так и лирическими (лирические отступления, стихотворная форма, повышенная эмоциональность). Разнородность усматривается на разных уровнях романа: сюжет, сосредоточенный вокруг Онегина и Татьяны, перебивается лирическими отступлениями – размышлениями или воспоминаниями рассказчика, в тексте используются различные жанровые формы (письма, которыми обмениваются герои, пейзажные зарисовки и пр.), «Евгений Онегин» богат даже идейно и информационно, чем полностью оправдывает данную ему характеристику «энциклопедия русской жизни». Энциклопедичность романа становится ещё одним аргументом в пользу того, что «Евгения Онегина» можно считать книжным гипертекстом: навигация по тексту, если читатель использует роман в качестве «энциклопедии русской жизни», осуществляется в соответствии с принципами гипертекста.

Гипертекстовая природа «Евгения Онегина» подтверждается и наличием примечаний, которыми сам автор снабдил текст. Исследователь Э. М. Афанасьева отмечает: «Прием авторских комментариев, известный художественной системе Пушкина, основан на преодолении принципов последовательного чтения» (Афанасьева 2019: 12). Сам Пушкин видел в примечаниях важную структурную составляющую романа. Принимая гипертекстуальность «Евгения Онегина», мы можем рассматривать авторские примечания как своеобразные гиперссылки, расширяющие контекст произведения и способствующие пониманию текста на качественно ином уровне. Ю. Н. Чумаков пишет об этом так: «Примечания к «Онегину», взятые в целом, не переводят поэтическое содержание на язык понятий, но осложняют его, продолжают, преломляют, пародируют. Как всегда бывает в таких случаях, проза и поэзия вступают между собой в диалог, стилистически подчеркивают друг друга и, следовательно, порождают именно художественный контекст» (Чумаков 2008: 117).

### **Заключение**

Теория гипертекста, успевшая оформиться в самостоятельную отрасль лингвистики, применима и к книжным гипертекстам, но этот подход нуждается в дополнительных разработках и исследованиях. В частности, необходимо точнее определить разницу между книжными и электронными гипертекстами.

Роман в стихах «Евгений Онегин» А. С. Пушкина можно отнести к книжным гипертекстам на основе категории гипертекстуальности, ярко выраженной на разных уровнях текста. Дальнейшими шагами в исследовании этой темы может стать создание виртуального текста «Евгения Онегина», с помощью современных технологий отражающего его гипертекстовое начало. Разработка такого учебного пособия будет иметь важное практическое значения для решения проблемы введения школьников в мир классической русской литературы.

### **Список источников**

Афанасьева Э. М. Творчество А. С. Пушкина и пушкинистика эпохи цифровых коммуникаций // Пушкинские чтения. Сборник научных работ по итогам Международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина». Москва, 2019. С. 10–16.

Барст О. В. Структурно-семантические особенности организации гипертекстового нарратива : На материале гиперромана М. Джойса *Twelve Blue* : автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04 – германские языки. Санкт-Петербург, 2005. 24 с.

Визель М. Я. Гипертексты по ту и эту сторону экрана // Иностранная литература. 1999. № 10. С. 170–174.

Горнякова Т. А. Лингвистические особенности гипертекста как фактор его восприятия // Наука и школа. 2021. № 5. С. 224–231. doi: 10.31862/1819-463X-2021-5-224-231.

Давыдова К. В. Гипертекстуальность как свойство художественного текста : На материале английских художественных текстов : автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04 – германские языки. Армавир, 2006. 26 с.

Дедова О. В. Теория гипертекста и гипертекстовые практики в Рунете : монография. Москва : Изд-во «МАКС Пресс», 2008. 284 с.

Зейналова К. В. Гипертекстовая литература сквозь призму постструктуралистской теории // Гуманитарный вектор. 2024. Т. 19, № 1. С. 142–148. doi: 10.21209/1996-7853-2024-19-1-142-148.

Зейналова К. В., Романов И. А. Гипертекст как форма художественного отражения действительности в эпоху цифровизации // Гуманитарный вектор. 2022. Т. 17, № 4. С. 145–156. doi: 10.21209/1996-7853-2022-17-4-145-156.

Ильина И. А. Восприятие поликодовых и монокодовых текстов в среде гипертекстового пространства // Социология и право. 2016. № 4 (34). С. 66–75/

Ломбина Т. Н., Мансуров В. А., Юрченко О. В. Проблемы чтения в новой цифровой реальности // Социологическая наука и социальная практика. 2019. № 4. С. 97–110. doi: 10.19181/snsp.2019.7.4.6803

Масалова М. В. Гипертекстуальность как имманентная текстовая характеристика : автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19 – теория языка. Ульяновск, 2003. 22 с.

Минеева М. В. Лингвистический гипертекст как способ декодирования информации : монография. Челябинск : Изд-во «Искра-Профи», 2017. 178 с.

Миронова К. В. Повышение уровня понимания лирики А. С. Пушкина в ходе проверочно-обучающей деятельности с использованием учебного гипертекста // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 3. С. 26–37. doi: 10.30515/0131-6141-2024-85-3-26-37.

Ноговицын Н. О. Гипертекст как форма современного образовательного текста: игровой аспект // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2021. Т. 10. № 5А. С. 228–235. doi: 10.34670/AR.2021.55.72.025

Руднев В. П. Словарь культуры XX века : ключевые понятия и тексты. Москва : Изд-во «Аграф», 1999. 381 с.

Рязанцева Т. И. О категориях гипертекста // Медиалингвистика. 2019. Т. 6, № 3. С. 327–340. doi: 10.21638/spbu22.2019.304

Сляднева Н. А. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Художественный мир поэта и современная информационная среда: опережая эпоху // Культура: теория и практика. 2014. № 1. URL: <https://ktp.mgik.org/articles/24172>. (дата обращения: 19.05.2024).

Стройков С. А. Гипертекст как объект лингвистического исследования // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития. Материалы III Международной научно-практической конференции / отв. ред. О. Г. Прохоренко. Минск, 2019. С. 141–146.

Субботин М. М. Теория и практика нелинейного письма (взгляд сквозь призму «грамматологии» Ж. Деррида) // Вопросы философии. 1993. № 3. С. 36–45.

Черняк М. А. Графический путеводитель как новый способ диалога с классическим текстом // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2021. Т. 43, № 7. С. 78–84. doi: 10.15393/uchz.art.2021.669.

Чумаков Ю. Н. Пушкин. Тютчев : опыт имманентных рассматриваний. Москва : Изд-во «Языки славянской культуры», 2008. 411 с.

#### References

Afanas'eva, E. M. (2019). *Tvorchestvo A. S. Pushkina i pushkinistika epokhi tsifrovoykh kommunikatsiy* [The works of A. S. Pushkin and Pushkin studies in the era of digital communications], *Pushkinskie chteniya. Sbornik nauchnykh rabot po itogam Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Moscow, Pushkin State Russian Language Institute, 10–16. (In Russ.).

Barst, O. V. (2005). *Strukturno-semanticheskie osobennosti organizatsii gipertekstovogo narrativa : Na materiale giperromana M. Dzhoyasa Twelve Blue: avtoref. diss. ... kand. filol. nauk: 10.02.04 – germanskije yazyki* [Structural and semantic features of the organization of hypertext narrative: based on the hypernovel Twelve Blue by M. Joyce: abstract of thesis]. Saint Petersburg, 24 p. (In Russ.).

Vizel', M. Ya. (1999). *Giperteksty po tu i etu storonu ekrana* [Hypertexts on this and that side of the screen]. *Inostrannaya literatura*, 10, 170–174. (In Russ.).

Gornyakova, T. A. (2021). *Lingvisticheskie osobennosti giperteksta kak faktor ego vospriyatiya* [Linguistic features of hypertext as a factor in its perception]. *Nauka i shkola*, 5, 224–231. doi: 10.31862/1819-463X-2021-5-224-231. (In Russ.).

Davydova, K. V. (2006). *Gipertekstual'nost' kak svoystvo khudozhestvennogo teksta : Na materiale angliyskikh khudozhestvennykh tekstov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.04 – germanskije yazyki* [Hypertextuality as a property of a literary text: based on English literary texts: abstract of thesis]. Armavir, 26 p. (In Russ.).

Dedova, O. V. (2008). *Teoriya giperteksta i gipertekstovyye praktiki v Runete: monografiya* [Hypertext theory and hypertext practices in Runet: monograph]. Moscow : Izd-vo "MAKS Press", 284 p. (In Russ.).

Zeynalova, K. V. (2024). *Gipertekstovaya literatura skvoz' prizmu poststrukturalistskoy teorii* [Hypertext literature through the lens of poststructuralist theory]. *Gumanitarnyy vector*, 19, 1, 142–148. doi: 10.21209/1996-7853-2024-19-1-142-148. (In Russ.).

Zeynalova, K. V., Romanov, I. A. (2022). *Gipertekst kak forma khudozhestvennogo otrazheniya deystvitel'nosti v epokhu tsifrovizatsii* [Hypertext as a form of artistic reflection of reality in the era of digitalization]. *Gumanitarnyy vector*, 17, 4, 145–156. doi: 10.21209/1996-7853-2022-17-4-145-156. (In Russ.).

Il'ina, I. A. (2016). *Vospriyatie polikodovykh i monokodovykh tekstov v srede gipertekstovogo prostranstva* [Perception of polycode and monocode texts in the hypertext space environment]. *Sotsiologiya i pravo*, 4 (34), 66–75.

Lombina, T. N., Mansurov, V. A., Yurchenko, O. V. (2019). *Problemy chteniya v novoy tsifrovoy real'nosti* [The problems of reading in the new digital reality]. *Sotsiologicheskaya nauka i sotsial'naya praktika*, 4, 97–110. doi: 10.19181/snsp.2019.7.4.6803. (In Russ.).

Masalova, M. V. (2003). *Gipertekstual'nost' kak immanentnaya tekstovaya kharakteristika : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.19 – teoriya yazyka* [Hypertextuality as an immanent textual characteristic: abstract of thesis]. Ul'yanovsk, 22 p. (In Russ.).

- Mineeva, M. V. (2017). *Lingvisticheskiy gipertekst kak sposob dekodirovaniya informatsii : monografiya* [Linguistic hypertext as a method of decoding information: monograph]. Chelyabinsk : Izd-vo "Iskra-Profi", 178 p. (In Russ.).
- Mironova, K. V. (2024). Povyshenie urovnya ponimaniya liriki A. S. Pushkina v khode proverochno-obuchayushchey deyatel'nosti s ispol'zovaniem uchebnogo giperteksta [Improving the level of understanding of the lyrics of A.S. Pushkin in the course of testing and training activities using educational hypertext]. *Russkiy yazyk v shkole*, 85, 3, 26–37. doi: 10.30515/0131-6141-2024-85-3-26-37. (In Russ.).
- Nogovitsyn, N. O. (2021). Gipertekst kak forma sovremennogo obrazovatel'nogo teksta: igrovoy aspekt [Hypertext as a form of modern educational text: the gaming aspect]. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke*, 10, 5A, 228-235. doi: 10.34670/AR.2021.55.72.025. (In Russ.).
- Rudnev, V. P. (1999). *Slovar' kul'tury XX veka : klyuchevye ponyatiya i teksty* [Dictionary of 20th century culture: key concepts and texts.]. Moscow : Izd-vo "Agraf", 381 p. (In Russ.).
- Ryazantseva, T. I. (2019). O kategoriakh giperteksta [On categories of hypertext]. *Medialingvistika*, 6, 3, 327–340. doi: 10.21638/spbu22.2019.304. (In Russ.).
- Slyadnaya, N. A. (2014). Roman A. S. Pushkina "Evgeniy Onegin". Khudozhestvennyy mir poeta i sovremennaya informatsionnaya sreda: operezhaya epokhu [Roman by A. S. Pushkin «Eugene Onegin». The artistic world of the poet and the modern information environment: ahead of the era]. *Kul'tura: teoriya i praktika*, 1, available at: <https://ktp.mgik.org/articles/24172>. (accessed: 19.05.2024). (In Russ.).
- Stroykov, S. A. (2019). Gipertekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya [Hypertext as the subject of linguistic research]. *Lingvistika, lingvodidaktika, lingvokul'turologiya: aktual'nye voprosy i perspektivy razvitiya. Materialy III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii / otv. red. O. G. Prokhorenko*. Minsk, 141–146. (In Russ.).
- Subbotin, M. M. (1993). Teoriya i praktika nelineynogo pis'ma (vzglyad skvoz' prizmu "grammatologii" Zh. Derrida) [Theory and practice of non-linear writing (a look through the prism of Derrida's «grammatology»)]. *Voprosy filosofii*, 3, 36–45. (In Russ.).
- Chernyak, M. A. (2021). Graficheskiy putevoditel' kak novyy sposob dialoga s klassicheskim tekstem [Graphic guide as a new way of dialogue with classical text]. *Uchenye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta*, 43, 7, 78–84. doi: 10.15393/uchz.art.2021.669. (In Russ.).
- Chumakov, Yu. N. (2008). *Pushkin. Tyutchev : opyt immanentnykh rassmotreniy* [Pushkin. Tyutchev: an experience of immanent considerations]. Moskva : Izd-vo "Yazyki slavyanskoj kul'tury", 411 p. (In Russ.).

#### Информация об авторах

- Л. А. Месеняшина** – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и литературы.  
**А. Н. Михайлова** – магистрант кафедры теоретического и прикладного языкознания Челябинского государственного университета.

#### Information about the authors

- L. A. Mesenyashina** – Professor, Doctor of Sciences (Education), professor of the Department of Russian Language and Literature, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia.  
**A. N. Mikhailova** – Master's student of the Theoretical and Applied Linguistics Department, Chelyabinsk State University.

Статья поступила в редакцию 26.09.2024; одобрена после рецензирования 28.09.2024;  
принята к публикации 06.10.2024.  
The article was submitted 26.09.2024; approved after reviewing 28.09.2024;  
accepted for publication 06.10.2024.

**Вклад авторов:** авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.  
**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.  
The authors declare no conflicts of interests.

*Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 64–70.*

*ISSN 1999-5407 (print).*

*Chelyabinskij Gumanitarij. 2024; 4 (69), 64–70.*

*ISSN 1999-5407 (print).*

Научная статья

УДК 373.3

DOI 10.47475/1999-5407-2024-69-4-64-70

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ЧЕРЕЗ ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ВОВЛЕЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛЕЗНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

**Андрей Николаевич Мищенко<sup>1</sup>, Екатерина Олеговна Полетаева<sup>2</sup>, Ирина Николаевна Шаркова<sup>3</sup>, Яна Игоревна Никитина<sup>4</sup>, Анастасия Юрьевна Белова<sup>5</sup>, Эльзида Ражаповна Нурьшева<sup>6</sup>**

<sup>1, 2, 3, 4, 5, 6</sup>МОУ «Славинская НОШ», Челябинская область, Россия

<sup>1</sup>manchel1978@gmail.com

<sup>2</sup>katzaj\_88@mail.ru

<sup>3</sup>sharkova\_1978@mail.ru

<sup>4</sup>yana.aerovectra@gmail.com

<sup>5</sup>nastalgia\_151010@mail.ru

<sup>6</sup>nuryshevaelzida@yandex.ru

**Аннотация.** В современном образовательном процессе мотивация учащихся к обучению является ключевым аспектом. Ян Амос Коменский подчеркивал важность пробуждения интереса к учебе через чувства и разум, что актуально и сегодня. Успехи учеников зависят от интереса, который педагог закладывает с первых уроков, что делает учителя начальных классов центральной фигурой в образовании. Развитие эмоционального интеллекта играет значительную роль в усвоении предметов и общем процессе. Федеральный государственный образовательный стандарт описывает «портрет выпускника», включающий любознательность, уважение к ценностям и доброжелательность. Воспитание таких качеств невозможно без развития эмоционального интеллекта, способствующего доверительным отношениям. Важно различать личные и социальные компетенции, создающие позитивную атмосферу общения.

Современные родители активно развивают детей, однако порой упускают из виду важность психологической стороны воспитания. В то время как школа акцентирует внимание на академических знаниях, эмоциональное развитие остается без должного внимания, что требует переосмысления подходов к обучению.

Низкая социальная активность у детей приводит к неуверенности и снижению успеваемости. Вовлечение младших школьников в общественные проекты, такие как трудовые акции и экологические мероприятия, повышает их самооценку и дисциплину, развивая эмоциональный интеллект.

Работа школьного театра в 4-м классе повысила интерес к учебе и улучшила успеваемость, особенно у слабоуспевающих. Введение «Славинки» как школьной валюты мотивирует детей к достижениям, а участие в олимпиадах увеличило успеваемость на 13,2 %. Система развивает жесткие и гибкие навыки, формируя стремление к саморазвитию.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, гибкие навыки, младшие школьники, социальная активность, общественно-полезный труд, трудовая деятельность, формирование мотивации, мотивационные инструменты, система мотивации, образовательная среда.

**Для цитирования:** Мищенко А. Н., Полетаева Е. О., Шаркова И. Н., Никитина Я. И., Белова А. Ю., Нурьшева Э. Р. Развитие эмоционального интеллекта и его роль в формировании личности обучающихся начальной школы через повышение уровня социальной активности и вовлечение младших школьников в общественно-полезную деятельность // Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 64–70. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-64-70

Original article

**THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ITS ROLE IN SHAPING THE PERSONALITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH INCREASING THE LEVEL OF SOCIAL ACTIVITY AND INVOLVING YOUNGER STUDENTS IN SOCIALLY USEFUL ACTIVITIES**

Andrey N. Mishchenko<sup>1</sup>, Ekaterina O. Poletaeva<sup>2</sup>, Irina N. Sharkova<sup>3</sup>,  
Yana I. Nikitina<sup>4</sup>, Anastasia Yu. Belova<sup>5</sup>, Elzida R. Nurysheva<sup>6</sup>

<sup>1, 2, 3, 4, 5, 6</sup> MOU “Slavinskaya NOSH”, Chelyabinsk region, Russia

<sup>1</sup>manchel1978@gmail.com

<sup>2</sup>katzaj\_88@mail.ru

<sup>3</sup>sharkova\_1978@mail.ru

<sup>4</sup>yana.aerovectra@gmail.com

<sup>5</sup>nastalgia\_151010@mail.ru

<sup>6</sup>nuryshevaelzida@yandex.ru

**Abstract.** In the modern educational process, student motivation for learning is a key aspect. Jan Amos Comenius emphasized the importance of awakening interest in studying through feelings and reasoning, which is relevant today as well. Student success depends on the interest that educators instill from the very first lessons, making primary school teachers central figures in education.

The development of emotional intelligence plays a significant role in mastering subjects and the overall process. The Federal State Educational Standard describes the “portrait of a graduate” which includes curiosity, respect for values, and kindness. Nurturing such qualities is impossible without developing emotional intelligence, which fosters trusting relationships. It is important to distinguish between personal and social competencies that create a positive communication atmosphere.

Modern parents actively raise their children; however, they sometimes overlook the importance of the psychological aspect of upbringing. While schools focus on academic knowledge, emotional development often remains in the shadows, requiring a reevaluation of teaching approaches.

Low social activity in children leads to insecurity and decreased academic performance. Involving younger students in community projects, such as work initiatives and environmental activities, enhances their self-esteem and discipline, while also developing emotional intelligence.

The work of the school theater in the 4th grade increased interest in learning and improved academic success, especially among struggling students. The introduction of “Slavinka” as school currency motivates children to achieve, and participation in Olympiads increased academic performance by 13.2%. This system fosters both hard and soft skills, shaping a desire for self-development.

**Key words:** emotional intelligence, soft skills, primary school students, social activity, socially useful work, work activity, motivation formation, motivational tools, motivation system, educational environment.

**For citation:** Mishchenko A. N., Poletaeva E. O., Sharkova I. N., Nikitina Ya. I., Belova A. Yu., Nurysheva E. R. (2024). Development of emotional intelligence and its role in the formation of the personality of primary school students through increasing the level of social activity and involving younger students in socially useful activities. *Chelyabinskij Gumanitarij*, 4 (69), 64–70. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-64-70

В современном образовательном процессе одним из ключевых и сложных аспектов является мотивация учащихся к обучению. Известный чешский педагог Ян Амос Коменский, еще в XVII веке, утверждал, что «необходимо пробудить у ребенка интерес к учебе, используя его чувства, разум и веру» (Коменский 2013: 149). Несомненно, успешность усвоения знаний и формирование умений и навыков в рамках учебного предмета во многом зависят от того интереса, который педагог закладывает с первых уроков. Таким образом, учителю начальных классов отводится важная роль, поскольку его профессионализм и талант напрямую влияют на успехи учеников в дальнейшем обучении и на легкость восприятия новых знаний. Кроме того, развитие эмоционального интеллекта играет значительную роль как в освоении отдельных предметов, так и в образовательном процессе в целом. Важность этого аспекта подчеркивается в материалах Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Стандарт описывает «портрет выпускника начальной школы» как человека, который любит свою страну, уважает семейные и общественные ценности, проявляет любознательность и активно изучает окружающий мир; он должен обладать основами самоорганизации и быть готовым к самостоятельным действиям и ответственности за свои поступки; важно также, чтобы он был доброжелательным и умел слушать собеседника, обосновывать свои мнения и соблюдать правила безопасного образа жизни. Также акцентируется внимание на духовно-нравственном развитии учащихся, что подразумевает принятие моральных норм и национальных ценностей.

Воспитание выпускника начальной школы с такими качествами невозможно без развития его эмоционального интеллекта. Рассмотрим, что подразумевается под термином «эмоциональный интеллект». В современной психологии это понятие охватывает способности к пониманию и управлению своими эмоциями (Андреева 2012: 228). Это свидетельствует о том, что научное понимание человеческих способностей гораздо шире, чем обычно предполагается. Эмоциональный интеллект можно развивать, что особенно важно в современном мире, где требуется сохранять человеческую сущность, лучше понимать себя и окружающих, а также строить доверительные отношения. Люди с высокими коммуникативными навыками быстрее находят решения проблем и легче участвуют в обсуждениях. Эмоциональный интеллект позволяет учитывать эмоции других людей и адекватно на них реагировать. Следовательно, развитие эмоциональной сферы является важной частью мышления наряду с интеллектуальными способностями. При обсуждении эмоционального интеллекта важно учитывать личную компетенцию (умение понимать и управлять собственными эмоциями) и социальную компетенцию (создание позитивной эмоциональной атмосферы в взаимодействии с другими) (Саянова 2020).

Современные родители активно занимаются развитием своих детей, обучая их чтению, искусству, иностранным языкам и другим навыкам. Однако возникает вопрос: уделяют ли они достаточное внимание психологической стороне воспитания? Возможно, в раннем возрасте для детей важнее душевное тепло и понимание со стороны родителей и учителей. Мелочи, которые взрослые могут считать несущественными, для детей имеют огромное значение. В школе же обучение часто сосредоточено на получении академических знаний, тогда как эмоциональное развитие может оставаться без должного внимания. По итогам дня многих родителей больше интересуют полученные ребенком оценки, нежели вопросы о том, что пережил или прочувствовал ребенок. И в итоге получается, что в погоне за получением знаний, учителя упускают возможность сделать возможным их прочное усвоение. Ведь через эмоции ребенок учится понимать окружающих и ориентироваться на другого, осознавать субъективное значение происходящих событий. Таким образом формируется представление о нравственности у ребенка. И. Н. Андреева в своей книге «Азбука эмоционального интеллекта» говорит, что именно интеллектуальная оценка эмоциональной информации позволяет найти золотую середину между «хорошо» и «плохо», между тем, что принято в обществе, и тем, как лучше поступить по отношению к конкретному человеку. Древнегреческая мудрость гласит: «Если человек не усвоил науку добра, для него бесполезна любая другая наука». Зачастую, достаточно успешный школьник к окончанию школы обладает значительным багажом знаний, умений и навыков, но он не понимает чувств других людей, а отсюда рождается бесчувственность, жестокость и подавление собственных эмоций.

Именно поэтому, одна из важных задач педагога – не быть равнодушными к детским чувствам, эмоциям и уметь слышать детские души, потому что именно через пережитые вместе со взрослыми эмоции происходит воспитание духовно и нравственно зрелой личности.

Согласно законам генетики, мы получаем в наследство некий набор эмоциональных установок, определяющих наш темперамент. Однако связанные с эмоциями цепи сетчатой формации мозга чрезвычайно легко поддаются влиянию, а значит, темперамент вовсе не является чем-то предопределенным. Эмоциональный опыт, приобретаемый нами в детские годы дома и в школе, формирует наши эмоциональные схемы, делая нас более знающими — или неумелыми — на основе эмоционального интеллекта. Это означает, что детство и отрочество представляют своего рода «окна возможностей», необходимые для закрепления существенно важных эмоциональных особенностей, которые будут управлять взрослой жизнью (Golzman 2009: 12–13).

Учитывая вышеизложенное, важность применения методов и приемов для повышения уровня *emotional intelligence* становится очевидной для успешного обучения младших школьников и формирования у них положительной мотивации к учебной и внеурочной деятельности. Высокий уровень эмоционального интеллекта должен быть и у педагогов. Дэниел Гоулман в своей книге «Эмоциональный интеллект» интересуется, какие изменения могут помочь детям жить лучше, а также отмечает, что успех зависит не только от IQ, но и от эмоционального интеллекта, который включает в себя самоконтроль, настойчивость и умение мотивировать себя. Он считает, что детей можно обучить этим навыкам, что поможет им реализовать заложенный в них потенциал.

Исследование проводилось среди учителей начальной школы в Челябинской области. Предполагалось, что развитие эмоционального интеллекта у младших школьников может быть связано с увеличением их социальной активности и вовлечением в общественно полезный труд. Задачей стало разработать и внедрить инновационные методы обучения, основанные на социальном проектировании и общественно полезной деятельности, которые развивают как жесткие, так и гибкие навыки, включая эмоциональный интеллект. Важным фактором также является образовательная среда в школе.

В ходе проекта было установлено, что эффективное формирование образовательной среды возможно только при взаимодействии трех компонентов: учащихся, их родителей и учителей. Необходимо уделять

внимание развитию всех трех категорий, так как каждая из них вносит вклад в образовательный процесс и влияет на формирование образовательной среды.

Термин «образовательная среда» имеет глубокие корни в отечественной педагогике и психологии, определяясь как сочетание исторических влияний и специальных педагогических условий, способствующих формированию и развитию ученика. Это совокупность условий, в которых происходит воспитание и обучение. Задача педагогов заключается в создании эффективной образовательной среды, что невозможно без высокой социальной активности учащихся. В современном обществе это становится особенно актуальным, так как низкий уровень социальной активности может негативно повлиять на развитие общества.

На фоне национального возрождения России ключевой задачей в воспитании детей является формирование высоконравственной личности, разделяющей традиционные духовные ценности и способной реализовать свой потенциал. Важным аспектом является развитие национального самосознания младших школьников.

На сегодняшний день проблемы воспитания социальной активности рассматриваются через призму общечеловеческих ценностей, и чем младше воспитанники, тем внимательнее нужно подходить к выбору методов обучения.

Наблюдения показывают, что низкая социальная активность ведет к неуверенности и снижению успеваемости. Ребенок, испытывающий трудности, теряет мотивацию и становится апатичным, часто произнося фразы вроде: «Зачем мне это делать?». Вовлечение учащихся в социально значимые проекты, такие как трудовые акции и экологические мероприятия, способствует повышению самооценки, улучшению дисциплины и качества обучения.

Вовлечение младших школьников в общественно полезную деятельность оказывает значительное влияние на их развитие. В возрасте 7-11 лет происходит активное развитие мотивационно-потребностной сферы и самосознания. В этот период важно стремление к самоутверждению и желание получить признание от учителей, родителей и сверстников. Участие в общественно полезном труде становится эффективным инструментом, позволяющим детям ощущать признание со стороны взрослых и укреплять свою самооценку. Такой подход способствует развитию эмоционального интеллекта и формирует идеальный образ ученика, к которому стремится современный педагог.

Учебная деятельность также требует от детей ответственности, что способствует формированию этой черты характера. Согласно возрастной психологии, возрастает значение содержательной оценки учебной активности со стороны учителей и сверстников, а также развиваются самооценка и личная рефлексия. Ребенок начинает понимать свои возможности, планировать действия и контролировать свое поведение.

В этом возрасте дети учатся управлять своим поведением, осознают нормы общественного взаимодействия и становятся более сдержанными в выражении эмоций, особенно негативных. Нормы поведения становятся внутренними требованиями, что приводит к переживаниям совести и формированию высших чувств, таких как эмпатия и чувство справедливости. Однако младшие школьники могут испытывать неустойчивость в нравственном развитии.

К концу младшего школьного возраста может возникнуть мотивационный кризис, при котором учеба превращается в обыденную обязанность, а интерес к знаниям снижается. Это проявляется в нежелании выполнять задания и конфликтных ситуациях с учителями. Нехватка успехов в учебе приводит к негативному восприятию школьной жизни. Статус ученика становится неустойчивым, особенно при переходе в средние классы, где нерешенные проблемы в обучении обостряются.

В данный период особенно важно создать условия для успешности, предлагая детям посильные проблемные задачи и эффективные методы обучения. Такое вовлечение в виды общественно полезного труда, как уборка класса, уход за пришкольными насаждениями, сбор макулатуры и участие в творческих проектах, повышает социальную значимость детей и развивает важные нравственные качества.

Труд является основным воспитателем. Важно помочь школьникам осознать его как источник развития их способностей и нравственных качеств. Участие учащихся в общественно полезной деятельности связано с их умственным, нравственным, эстетическим и физическим развитием. Труд всегда был источником красоты, и нравственное воспитание в процессе труда позволяет ученикам непосредственно воспринимать его красоту, ощущать преобразующую силу и привлекательность. Организация коллективного труда, объединяющего интересы школьников, способствует развитию таких нравственных качеств, как дружба, взаимопомощь, коллективное творчество, а также умению устанавливать взаимозависимость и согласованность в работе, создавая атмосферу высокой моральной и материальной ответственности, критики и самокритики. Для проверки предположений, изложенных в начале исследования, участники, учителя начальной школы «Славино» из д. Казанцево, Челябинской области, разработали план мероприятий по вовлечению учащихся в общественно полезную деятельность и социально значимые проекты, а также дорожную карту для развития образовательной среды. Для формирования у детей стимула к учебной и

трудовой деятельности была создана система мотивации с разнообразными инструментами, которые учителя применяют в своих классах. Эта система отражена в методических материалах для учителей начальных классов и внедрена в школьную практику. К таким инструментам относятся «дневник успеха», «ромашка успеха», «экран достижений», переходящий Кубок Славино для награждения лучшего класса месяца. Также организована интересная воспитательная работа и открыта «Школа полного дня», предлагающая увлекательные занятия: английский язык, робототехника, танцы, спортивные игры и курс по этикету «Леди и джентльмены». Практика показала, что разнообразная внеклассная деятельность является мощным мотивирующим фактором в педагогической системе. Участники исследования отметили высокую эффективность работы школьного информационно-библиотечного центра, который развивает читательскую грамотность и интерес к чтению через различные мероприятия.

Ярким примером является работа школьного театра, в который вовлечены все ученики одного из 4-х классов, среди которых трое ранее считались слабоуспевающими и низкомотивированными. В результате у этих учеников возрос интерес к учебе, улучшилась успеваемость, память и внимание, а проблемы с поведением практически исчезли. Анкетирование показало высокий уровень мотивации среди учащихся. Деятельность театра принесла победы в различных конкурсах театрального мастерства, включая международные в рамках САШ ЮНЕСКО. Учителя из рабочей группы проекта разработали еще один инструмент для повышения мотивации — собственную школьную валюту «Славинка». Члены методического объединения учителей начальных классов школы Славино утвердили «Положение о внедрении и использовании Славинки в учебном и воспитательном процессе» как один из мотивационных инструментов. Школа Славино является опорной площадкой банка России по финансовой грамотности, и использование этого подхода закрепляет теорию, изученную на уроках финансовой грамотности, на практике. Такой продукт мотивирует современных школьников и дает материально значимую оценку их успехов и труда.

«Славинка» прочно вошла в систему поощрения учащихся. Эти условные «валюты» можно «заработать» за учебные достижения. Классные руководители вручают их в виде подобия «зарплатной платы» по итогам недели за отметки «отлично», добрые поступки и участие в общественно полезной деятельности, основываясь на специально разработанных критериях. Согласно анкетированию среди учителей, такая система способствует качественному выполнению домашних заданий, активному участию в уроках и заполнению дневников, поскольку «Славинки» можно получить только при наличии отметок в дневнике, а не только в электронном журнале — 96% учащихся начальной школы подтвердили это. Во время общешкольных мероприятий данный «мотивационный инструмент» приобрел значимость как средство воспитания, выполняя роль настоящей валюты, на которую учащиеся и их родители могут приобрести товары, созданные руками детей (например, украшения из бисера, картины, выпечка и поделки). Родители и жители поселка могут обменивать реальные деньги на «Славинки» в так называемом «пункте обмена». Собранные средства затем направляются на благотворительные цели, такие как закупка необходимых товаров для приюта животных. На основе описанного опыта можно сделать вывод о его эффективности. Созданная обучающая среда и разнообразные привлекательные элементы мотивации делают процесс обучения интересным и успешным. У учащихся развиваются как жесткие навыки (*hard skills*), включая память, мышление, ручной труд, математическую, финансовую и читательскую грамотность, так и гибкие навыки (*soft skills*), такие как коммуникация, критическое мышление и взаимодействие с сверстниками и взрослыми. Также формируются чувство эмпатии, сопереживания и ответственности, что способствует развитию как эмоционального интеллекта, так и умственных способностей. Согласно современным тенденциям в образовании, педагог должен уметь активизировать и мотивировать учащихся, формируя у них стремление к саморазвитию. Описанная система мотивации, по результатам исследования, способствует развитию у школьников желания к саморазвитию и успешности. Учащиеся более активно участвуют в олимпиадах, увеличивается количество победителей на различных уровнях. Например, по итогам муниципального этапа олимпиады «От звездочек к звездам», из 26 победителей и призеров Сосновского муниципального района Челябинской области 13 являются учениками школы «Славино». В то время как до начала исследования лишь 8% учащихся 4-х классов желали участвовать в этой олимпиаде и не было призовых мест.

Ученики школы активно участвуют в научных конференциях. В 2022 году на районной конференции «Мой первый доклад» от Славинской школы выступили три учащихся, двое из которых заняли призовые места. Для сравнения, в 2021 году, до начала проекта, среди аналогичного числа участников не было победителей. За последние два года успеваемость в школе и качество обучения увеличились на 13,2%. При анализе результатов внеурочной деятельности установлено, что количество учащихся, вовлеченных в дополнительные занятия и образовательные программы, выросло на 32% за последние два года с учетом их потребностей. Таким образом, можно сделать вывод о том, что вовлечение младших школьников в общественно полезную деятельность и социально значимые проекты способствует развитию

гибких навыков. Дети становятся активными участниками таких мероприятий, что формирует у них нравственные качества: заботу об окружающей среде, любовь к животным, уважение к пожилым людям и стремление к здоровому образу жизни. Это также способствует развитию эмоционального интеллекта и решению социальных задач воспитания, так как высокий уровень эмоционального интеллекта поддерживает лидерские и организаторские способности. Личность с высоким уровнем эмоционального интеллекта отличается мудростью и успешностью в решении проблем, проявляет доброжелательность и сознательность. Она обладает более высоким уровнем эмпатии и эмоциональной чувствительности, а также большей устойчивостью к стрессу благодаря способности осознавать и анализировать свои эмоции. Такой человек имеет здоровую самооценку и самоуважение, но не поддается самоуверенности; он осознает свой личностный рост. Эти качества способствуют формированию высоконравственной личности, которая разделяет традиционные духовные ценности России и обладает актуальными знаниями и навыками, необходимыми для реализации своего потенциала в современном обществе, готовой к мирному созиданию и защите своей Родины.

#### Список источников

Абдулаева Э. С., Аверина Е. И., Барышева Е. И. и др. Педагогика и психология: вопросы теории, методологии и практики: монография / под ред. Л. Ц. Кагермазовой, О. А. Подкопаева. Самара: ООО НИЦ «ПНК», 2022. 180 с.

Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. СПб.: БХВ-Петербург, 2012. 288 с.

Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учебное пособие. СПб. : Питер, 2006. 304 с.: ил. (Серия «Учебное пособие»).

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. 400 с. (Серия «Мастера психологии»).

Гулман Д. Эмоциональный интеллект ; пер. с англ. А.П. Исаевой. М. : АСТ; Владимир : ВКТ, 2009. 478 с.

Кагермазова Л. Ц. Возрастная психология (Психология развития) : учебник. М.: Гардарики, 2008. 276 с. URL : [https://chukotkabezsirot.chao.socinfo.ru/media/2019/01/25/1274339953/Vozrastnaya\\_psixologiya\\_uchebnik.pdf](https://chukotkabezsirot.chao.socinfo.ru/media/2019/01/25/1274339953/Vozrastnaya_psixologiya_uchebnik.pdf).

Коменский Я. А. Великая дидактика. М. : ДиректМедия, 2013. 320 с.

Кузнецова К. С. Педагогическое сопровождение младших школьников в процессе формирования эмоционального интеллекта: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2012. 25 с.

Мельничук И. А. Трудовое и профессиональное воспитание младших школьников: пособие для педагогов учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения; под ред. М.П. Осиповой. Минск : Национальный институт образования, 2022. 168 с.

Попова С. И. Педагогическое регулирование эмоциональных состояний школьника: дис. ... д-ра пед. наук. М. : 2015. 484 с.

Программа развития МОУ «Славинская НОШ на 2022–2025 годы». URL: <https://slavino.educhel.ru/about/programdevelopment> (дата обращения: 10.12.2023).

Саянова Г. И. Роль эмоционального интеллекта для развития социокультурной компетенции // Проблемы лингвообразования в неязыковом вузе: материалы IV республиканской научно-практической конференции. Минск : БГУ, 2020. С. 149–152.

Стажкова М. А. Роль трудового воспитания в становлении волевых качеств младших школьников // Концепт. 2014. № 11 (ноябрь). ART 14320. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14320.htm>.

Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Челябинск, 15–25 февр. 2024 г.) / под ред. В. М. Кирсанова, М. Ю. Ветховой, Ю. В. Смирновой и др. Челябинск : Край Ра, 2024. 408 с.

Винокурова Н. В., Мазуренко О. В., Васенина С. И. О развитии навыков soft skills в учебной деятельности младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73-1. С. 87–90.

Юргайте Е. А. Формирование представлений об эмоциональном интеллекте в советской и российской педагогике // Вестник ДонНУ. Сер. Б: Гуманитарные науки. 2021. № 2. С. 184–189.

#### References

Abdulaeva, E. S., AVERINA, E. I., Barysheva, E. I. i dr. (2022). *Pedagogika i psikhologiya: voprosy teorii, metodologii i praktiki: monografiya* [Pedagogy and Psychology: Questions of Theory, Methodology and Practice] / pod red. L. Ts. Kagermazovoy, O. A. Podkopaeva. Samara : ООО NITS “ПНК”. 180 p.

Andreeva, I. N. (2012). *Azbuka emotsional'nogo intellekta* [The ABC of Emotional Intelligence]. SPb. : BKHV-Peterburg. 288 p.

Bordovskaya, N. V., Rean, A. A. (2006). *Pedagogika: uchebnoe posobie* [Pedagogy: Textbook]. SPb. : Piter. 304 p.: il. (Seriya “Uchebnoe posobie”).

Bozhovich, L. I. (2008). *Lichnost' i yeye formirovanie v detskom vozraste* [Personality and Its Formation in Childhood]. SPb. : Piter. 400 p. (Seriya “Mastera psikhologii”).

Goulman, D. (2009). *Emotsional'nyy intellekt* [Emotional Intelligence]; per. s angl. A.P. Isaevoy. M. : ACT; Vladimir: VKT. 478 p.

Kagermazova, L. Ts. (2008). *Vozrastnaya psikhologiya (Psikhologiya razvitiya): uchebnik* [Developmental Psychology: Textbook]. M. : Gardariki. 276 p. URL: [https://chukotkabezsirot.chao.socinfo.ru/media/2019/01/25/1274339953/Vozrastnaya\\_psixologiya\\_uchebnik.pdf](https://chukotkabezsirot.chao.socinfo.ru/media/2019/01/25/1274339953/Vozrastnaya_psixologiya_uchebnik.pdf).

Komenskiy, Ya. A. (2013). *Velikaya didaktika* [The Great Didactic]. M. : DirektMedya. 320 p.

Kuznetsova, K. S. (2012). *Pedagogicheskoe soprovozhdenie mladshikh shkol'nikov v protsesse formirovaniya emotsional'nogo intellekta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical Support of Primary School Students in the Process of Forming Emotional Intelligence: Author's Abstract of Candidate's Dissertation]. Saratov. 25 p.

Mel'nichuk, I. A. (2022). *Trudovoe i professional'noe vospitanie mladshikh shkol'nikov: posobie dlya pedagogov uchrezhdeniy obshchego srednego obrazovaniya s belorusskim i russkim yazykami obucheniya* [Labor and Vocational Education of Primary School Students: A Guide for Teachers of General Secondary Education Institutions with Belarusian and Russian Languages of Instruction]; pod red. M. P. Osipovoy. Minsk: Natsional'nyy institut obrazovaniya. 168 p.

Popova, S. I. (2015). *Pedagogicheskoe regulirovanie emotsional'nykh sostoyaniy shkol'nika: dis. ... d-ra ped. nauk* [Pedagogical Regulation of Students' Emotional States: Doctoral Dissertation]. M. 484 p.

*Programma razvitiya MOU "Slavinskaya NOSH na 2022–2025 gody"* [Development Program of MOE "Slavinskaya" Primary School for 2022–2025]. URL: <https://slavino.educhel.ru/about/programdevelopment> (data obrashcheniya: 10.12.2023).

Sayanova, G. I. (2020). Rol' emotsional'nogo intellekta dlya razvitiya sotsiokul'turnoy kompetentsii. *Problemy lingvoobrazovaniya v neyazykovom vuze: materialy IV respublikanskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Problems of Linguistic Education in Non-Language Universities: Materials of the IV Republican Scientific and Practical Conference]. Minsk: BGU. S. 149–152.

Stazhkova, M. A. (2014). Rol' trudovogo vospitaniya v stanovlenii vol'evykh kachestv mladshikh shkol'nikov. *Kontsept* [Concept]. 11 (noyabr'). ART 14320. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14320.htm>.

*Tyutorskoe soprovozhdenie v sisteme obshchego, dopolnitel'nogo i professional'nogo obrazovaniya: materialy VI Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem* [Tutor Support in the System of General, Additional and Vocational Education: Materials of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation] (Chelyabinsk, 15–25 fevr. 2024 g.) / pod red. V. M. Kirsanova, M. Yu. Vetkhoy, Yu. V. Smirnovoy i dr. Chelyabinsk : Kray Ra. 408 p.

Vinokurova, N. V., Mazurenko, O. V., Vasenina, S. I. (2021). O razvitiya navykov soft skills v uchebnoy deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education]. 73–1. 87–90.

Yurgayte, E. A. (2021). Formirovanie predstavleniy ob emotsional'nom intellekte v sovetskoj i rossiyskoj pedagogike. *Vestnik DonNU. Ser. B: Gumanitarnye nauki* [Bulletin of DonNU. Series B: Humanities]. 2. 184–189.

#### Информация об авторах

**А. Н. Мищенко** – директор МОУ «Славинская НОШ».

**Е. О. Полетаева** – заместитель директора по воспитательной работе МОУ «Славинская НОШ».

**И. Н. Шаркова** – заместитель директора по учебно-воспитательной работе МОУ «Славинская НОШ».

**Я. И. Никитина** – учитель английского языка высшей квалификационной категории МОУ «Славинская НОШ».

**А. Ю. Белова** – советник директора по воспитанию и работе с детскими общественными объединениями, учитель начальных классов первой квалификационной категории МОУ «Славинская НОШ».

**Э. Р. Нурышева** – учитель начальных классов высшей квалификационной категории МОУ «Славинская НОШ».

#### Information about the authors

**A. N. Mishchenko** – Director MOU "Slavinskaya NOSH".

**E. O. Poletaeva** – Deputy Director for Educational Work MOU "Slavinskaya NOSH".

**I. N. Sharkova** – Deputy Director for Educational Work MOU "Slavinskaya NOSH".

**Ya. I. Nikitina** – Teacher of English of the highest qualification category MOU "Slavinskaya NOSH".

**A. Yu. Belova** – Advisor to the director for education and work with children's public associations, teacher of the first qualification category MOU "Slavinskaya NOSH".

**E. R. Nurysheva** – Teacher of the highest qualification category MOU "Slavinskaya NOSH".

Статья поступила в редакцию 16.10.2024; одобрена после рецензирования 11.11.2024;

принята к публикации 11.11.2024.

The article was submitted 16.10.2024; approved after reviewing 11.11.2024;

accepted for publication 11.11.2024.

**Вклад авторов:** авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 71–76.

ISSN 1999-5407 (print).

Chelyabinskij Gumanitarij. 2024; 4 (69), 71–76.

ISSN 1999-5407 (print).

Научная статья

УДК 378.2

DOI 10.47475/1999-5407-2024-69-4-71-76

## ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

**Марианна Давлетовна Напсо**

Северо-Кавказская государственная академия, Черкесск, Россия

napso.marianna@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблематика и востребованность личностно ориентированного обучения цифровыми реалиями, прослеживаются его особенности как образовательной технологии. Дается сопоставительный анализ воззрений на природу и специфику развивающего обучения, раскрываются его отличительные характеристики. Показывается влияние цифровых экономических и рыночных трансформаций на процессы, связанные с необходимостью «переформатирования» целей и технологий образования. Исследуется значение личностно ориентированного обучения как учебной практики и как фактора, способствующего формированию социальных норм и этических ценностей. Раскрывается роль развивающего обучения в развитии гуманистических аспектов образования, демократических и аксиологических ценностей. Обращается внимание на то, как цифровые технологии придают личностно ориентированному обучению востребованный характер, повышают его значимость как инструмента, способствующего преодолению негативных проявлений, связанных с цифровой зависимостью. Прослеживается его роль в формировании компетенций, практических навыков и умений, необходимых в учебной и профессиональной деятельности. Личностно ориентированное обучение исследуется как важнейший фактор, способствующий развитию индивидуального потенциала всех участников образовательного процесса, раскрытию способностей обучающихся, усилению трендов, связанных с самореализацией и самоидентификацией. Выявляются преимущества развивающего обучения, раскрывается природа возможных рисков, вызываемых растущей цифровизацией. Показывается, как становление нового типа человека, именуемого цифровым, трансформирует систему дидактических и методических способов обучения, соотношение применяемых традиционных и инновационных образовательных практик. Подчеркивается необходимость нахождения новых способов обучения, адекватных функциональным требованиям трансформирующейся в условиях цифровизации сферы образования, частью которых является личностно ориентированное обучение.

**Ключевые слова:** цифровизация образования, личностно ориентированное обучение, дистанционное обучение, смарт-образование, цифровые компетенции, цифровая аддикция, индивидуальный образовательный маршрут.

**Для цитирования:** Напсо М. Д. Личностно ориентированное обучение в контексте цифровизации образования // Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 71–76. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-71-76

Original article

### PERSON-CENTRED LEARNING IN THE CONTEXT OF DIGITALISATION OF EDUCATION

**Marianna D. Napso**

North-Caucasus state academy, Cherkessk, Russia

napso.marianna@mail.ru

**Abstract.** The article deals with the problems of personality-centred learning, shows its demand for digital realities, traces its features as an educational technology. A comparative analysis of views on the nature and specificity of developmental learning is given, its distinctive characteristics are shown. The influence of digital economic and market transformations on the processes associated with the need to “reformat” the goals and technologies of education is shown. The significance of person-centred learning as an educational practice and as a factor contributing to the formation of social norms and ethical values is investigated. The role of developmental learning in the development of humanistic aspects of education, democratic and axiological values is revealed. Attention is drawn to the way digital technologies give personally oriented learning a demanded character, increase its significance as a tool that helps to overcome negative manifestations associated with digital addiction. Its role in the formation of competences, practical skills and

abilities required in educational and professional activities is traced. Personality-oriented learning is studied as the most important factor contributing to the development of individual potential of all participants of the educational process, to the discovery of students' abilities, to the strengthening of trends related to self-realisation and self-identification. The advantages of developmental learning are identified, and the nature of possible risks caused by growing digitalisation is revealed. It is shown how the formation of a new type of person, called digital, transforms the system of didactic and methodological methods of learning, the ratio of traditional and innovative educational practices. It emphasises the need to find new ways of learning, adequate to the functional requirements of the educational sphere transforming in the conditions of digitalisation, of which personally oriented learning is a part.

**Key words:** digitalisation of education, person-centred learning, distance learning, smart education, digital competences, digital addiction, individual educational route.

**For citation:** Napso M. D. (2024). Personality-oriented learning in the context of digitalization of education. *Chelyabinskij Gumanitarij*, 4 (69), 71–76. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-71-76

### **Введение**

Цифровые технологии, широко используемые в образовательном процессе, приводят к глубоким модернизационным трансформациям всей системы образования. Претерпевают изменения цели образования, главными из которых становятся индивидуализация и гуманизация образовательного процесса, антропологические и демократические его составляющие. Подвергается пересмотру и образовательная парадигма, в которой личностно ориентированному обучению отводится особая роль, совокупность формируемых социальных установок и ценностных предпочтений, компетенций и знаний. Изменяются педагогические и дидактические способы обучения, происходит их обогащение современным цифровым содержанием. Цифровизация образования способствует развитию персонализированных (индивидуализированных) форм обучения, что, в свою очередь, требует «переформатирования» установок и способов действия всех участников образовательного процесса. Тотальность применяемых электронных ресурсов, растущая цифровая инклюзивность, возникновение многообразных форм социальных связей и взаимодействий, в том числе и в системе образования, придают практикам личностного подхода объективный и востребованный характер.

### **Проблематика исследования**

Веб-пространство оказывает глубокое воздействие на сферу образования, и с этим согласны все – исследователи, педагоги, эксперты. В центре их исследовательского интереса многие проблемы: преимущества и недостатки цифровизации образования (Сапун, Сырокваш 2021: 11–15); риски цифровизации для сферы образования (Устюжанина, Евсюков 2018: 3–12); цифровые изменения в образовательной среде и их воздействие на гуманистические и антропологические аспекты образования (Мурзина 2022: 90–115); проблематика формирования цифровых компетенций (Ларионов, Шереметьева, Баринаова 2019: 21–28); влияние цифровизации на духовно-нравственное развитие личности (Молчан 2019: 55–66); отношение студентов к смарт-образованию (Строгеецкая, Пашковский, Казаринова, Бетигер, Тимофеев 2019: 91–107) и т. д. Представляет интерес и проблематика личностно ориентированного обучения, цель которого – создание условий, способствующих раскрытию индивидуальных возможностей и способностей обучающихся. Иными словами, это способ обучения, который нацелен на реализацию устремлений субъекта в получении знаний, навыков и компетенций, необходимых для самореализации и самоидентификации. Очевидно, что, применительно к обучающемуся, это – «иная методология организации условий обучения, которая предполагает не «учет», а «включение» его собственно-личностных функций или востребование его субъективного опыта» (Алексеев 2006). Применение личностного подхода в образовании приобрело новое звучание в условиях дистанционного обучения, одним из неотъемлемых свойств которого является содействие развитию непрерывного образования и образования для всех. Этому способствует «сочетание активных и интерактивных методов обучения на основе образовательных ресурсов с индивидуальной траекторией обучения» (Громова 2020: 45). Следует, однако, признать, что одним из недостатков личностно ориентированного обучения является его достаточно высокая трудоемкость: преподаватели сталкиваются с перегрузками в подборе электронных ресурсов, программ, образовательных платформ и т. д., благодаря которым становится возможным не только индивидуальный успех, но и повышение качества образования. Исследователи отмечают близость к личностно ориентированному обучению ряда понятий: это личностно ориентированное образование (обучение), нацеленное на такую организацию педагогического процесса, результатом которой является формирование личности обучающегося и которая основывается на учете присущих ему способностей и возможностей; личностно развивающее образование (и обучение), принципы которого основываются на признании самобытности и уникальности обучающегося и приведении в соответствие с ними содержания образовательных программ, что является достаточно сложно решаемой проблемой. Эти и иные формы обучения, цель которых состоит в учете когнитивных и умственных способностей индивида, придают

образованию современный характер, соответствующий требованиям времени и социальной среды.

Востребованность данных методов обучения обусловлена происходящими в сфере образования трансформациями, в том числе и цифрового характера. Современное поколение справедливо именуется цифровым, его образ жизни во многом диктуется цифровыми параметрами. Данное обстоятельство требует более широкого использования цифровых образовательных практик, особенно в вопросах персонализации обучения, требующих «выстраивания индивидуальных образовательных траекторий (или треков) учащихся посредством использования искусственного интеллекта» (Каменева 2021: 5), что сложно сделать в рамках традиционной системы обучения. Меняется и роль педагога, который превращается в модератора, человека, который транслирует знания и компетенции через электронные механизмы. Иными словами, образовательный процесс оказывается в зависимости от потребностей обучающихся, и в этом есть безусловные плюсы. Но он может иметь и негативные последствия, поскольку возникает опасность оказаться в информационной клетке, в пределах которой трудно осуществлять выбор. Немаловажную роль играет и выбранный цифровой образовательный маршрут, в котором в одинаковой степени должны быть представлены интересы всех участников учебного процесса – как непосредственно образовательные, так и профессиональные.

### **Результаты и обсуждение результатов исследования**

Цифровые технологии в образовательном процессе являются объективной реальностью, а т. н. смарт-образование – востребованная форма обучения наряду с традиционной методологией. Революция 4.0, произошедшая в сфере экономики, вызвала необходимость не только глубинной перестройки всей системы образования, но и поиска новых образовательных подходов, наиболее соответствующих духу современных экономических процессов. Таковым стало лично развивающее обучение, направленное на персонализацию (индивидуализацию), демократизацию и гуманизацию образования, призванное формировать интересы и потребности цифрового человека (*homo digital*) в том числе. Не беря во внимание тех негативных последствий, которые произрастают на почве тотальной диджитализации, отметим, что именно «экономический человек» стал прообразом цифрового человека, действующего согласно экономическим потребностям и обслуживающего различные направления цифровой экономики. Очевидно, что в таких условиях сфера образования вынуждена перестраиваться в сторону усиления гуманистической составляющей. Изменяются способы образовательной деятельности, наряду с традиционными педагогическими технологиями широко используются электронные ресурсы и платформы, расширяются возможности применения искусственного интеллекта и т. д. Все это способствует оптимизации процесса познания, что является свидетельством той позитивной роли, которую играют цифровые инструменты в практиках обучения. В свете происходящих экономических преобразований образование должно быть ориентировано на выработку знаний, отвечающих экономическим запросам и требованиям рынка труда и услуг. В этом огромная роль принадлежит компетенциям, в том числе цифровым, именно они являются, с одной стороны, целью образования, а с другой – «двигателем» лично ориентированного обучения, одна из целей которого состоит в формировании навыков исследовательской деятельности – учиться.

Преимущества IT-технологий заключаются в том, что они позволяют использовать различные каналы предоставления информации, а в условиях развивающего обучения становится возможным применение цифровых образовательных ресурсов, способствующих повышению качества образования и подготовки кадров высокой цифровой квалификации. Появляются новые образовательные платформы, к примеру, Университет 20.35, который существенно отличается от классического понимания университета, поскольку в нем органически сочетаются очный и дистанционный форматы обучения. В таких условиях разработка и корректировка индивидуальных траекторий развития соответствует современным требованиям, результатом которой является эффективность применяемых практик. Образовательная парадигма Университета 20.35 предлагает «универсальные платформенные решения для системы образования» (Островский 2020; 240), в котором искусственный интеллект и участники образовательного процесса находятся в непосредственном взаимодействии, что, безусловно, активизирует их деятельность и активность. Так «они включаются в аутопоэзис» (Ярославцева 2018: 122), в том числе цифровой.

Современная образовательная среда переживает инновационные перемены, вследствие чего повышаются требования ко всем участникам образовательного процесса, в первую очередь к педагогам. Формирование креативно мыслящей личности становится целью инновационной педагогики. Поведение современного цифрового человека во многом оказывается запрограммированным по причине глобального воздействия сетей: тезис Декарта «я мыслю, следовательно, существую, трансформируется «в суждение «существовать – значит быть представленным в Сети» (Кудина, Логунова, Петрунин 2019: 15). А тезис З. Баумана «Обо мне говорят – следовательно, я существую» может быть переиначен в: «Обо мне говорят в сетях – следовательно, я существую». Очевидно, что в таких условиях повышается роль системы образования, которая призвана стать одним из драйверов, способствующих идентификации и самореализации индивида, а также условием преодоления отрицательных явлений, возникающих на почве

чрезмерной увлеченности цифровыми инструментами. Исследователи, практики, общественное мнение отмечают падение интереса к чтению со стороны большого числа молодых людей, итог – снижение уровня общекультурных и общеобразовательных компетенций, важных для дальнейшей профессиональной деятельности. Наблюдается нехватка специалистов высокой квалификации практически для всех отраслей экономики, социальной сферы, науки, медицины, образования и т. д., что негативно сказывается на развитии общества в целом и каждого индивида в отдельности. Необходимость рационального сочетания и применения научно-теоретических знаний и практических умений, использования междисциплинарных подходов, позволяющих решать сложные вопросы современной жизни, делают развивающее обучение объективным явлением, востребованность которого диктуется императивами цифрового и – в первую очередь – экономического времени.

Цифровизация образования привела к изменениям системы нравственных ценностей, поведенческих моделей, форм коммуникаций. Изменяются гуманитарные, аксиологические и мировоззренческие аспекты образования, учет которых (вкуче с практиками индивидуального подхода) способствует формированию личности обучающегося, соответствующего требованиям социальной и экономической конкретики. Широкое внедрение цифровых технологий в сферу образования приводит к тому, что численность пользователей неуклонно растет, расширяются возможности доступа к образовательным ресурсам и платформам, что, несомненно, способствует повышению качества образования. В этой связи актуальным является вопрос о том, насколько IT-технологии отвечают персональным запросам и идентичности обучающихся, удовлетворяют их когнитивные и психоэмоциональные потребности. Возрастание роли онтологических и гуманистических аспектов образования связано со многими факторами, в том числе с одновременным сосуществованием подлинной реальности и виртуальной, которая оказывает на индивида противоречивое и неоднозначное воздействие. Реальный мир «становится вторичным по отношению к миру онлайн. Диджитализация жестко задает правила в социуме, которые необходимо освоить, либо человек выпадает из социума» (Шуталева, Циплакова, Керимов 2019: 38). Нельзя не сказать и о том, что в современном мире, которое именуется обществом «спектакля», тренд индивидуализма становится преобладающим. Возникает феномен социального нарциссизма, когда индивид сосредоточен исключительно на себе и своих интересах, коллективистские устремления оказываются «поверженными» под натиском идеологии и практик индивидуализма с их ориентацией на гедонизм. Подобные установки легко приживаются в молодежной среде, вследствие чего многие аспекты человеческой жизни утрачивают свою подлинность и гуманистическое содержание. В этом нет ничего удивительного, ведь, к примеру, в высшей школе наблюдается сокращение часов, отводимых на гуманитарные дисциплины, которые и призваны формировать ценности гуманизма.

Цифровизация оказывает глубокое воздействие на индивида, изменяются стиль его жизни и поведенческие реакции, трансформируется характер включенности в мир разнообразных связей и отношений, в том числе виртуальных, которые придают личностно ориентированному обучению новый смысл и звучание, и с эти нельзя не считаться. Современный человек живет в искусственно созданном мире, в пространстве множества символов и знаков, за которыми скрывается реальность, которая более реальна, чем действительная реальность. В таких условиях придание личностно ориентированному обучению целенаправленный и позитивный характер является достаточно сложной задачей, в том числе по причине большого числа иллюзий, порождаемых миром постмодерна с присущими ему свойствами неопределенности, неоднозначности последствий, неустойчивости. Поэтому индивид вынужден «воспринимать симулякры, имитирующие копии, заменять реальные социальные действия виртуальными аналогами или ошибочно воспринимать их как истину» (Чистякова 2016: 96). В условиях «современной текучести» человек вынужден пребывать в вечном поиске смысла жизни и новых форм коммуникаций, это «воплощение «жизни на распутье», порождающей лихорадочный поиск нового самоопределения, а в идеальном случае и новой идентичности» (Бауман 2006). Разработка новых форм самоидентификации диктуется жизнью в перегруженном информацией мире, которая задает новые цели и средства их достижения. Необходимость формирования соответствующих времени когнитивных знаний и практических умений приводит сообщество преподавателей к нахождению способов обучения, адекватных функциональным требованиям трансформирующейся в условиях цифровизации системы образования. Речь идет о развивающем образовании как о новой образовательной парадигме, призванной отвечать целям современного образования.

Цифровая реальность предоставляет широкие возможности для развития индивида, его способностей, расширяет пространство его коммуникаций, обогащает и делает более многообразной повседневную жизнь, создает условия для безграничного развития. Одновременно усиливаются настроения тревожности и неопределенности, зависимости от технических средств, возникают сложности, связанные с процессами социализации и адаптации к быстро меняющемуся социальному контексту. Эти трансформации, обусловленные жизнью в социальных сетях, придают человеку некоторую пластичность, развивают

цифровые адаптивные способности. В соответствии с этим вырабатываются новые поведенческие формы и стратегии, которые призваны приблизить индивида к новым сетевым и виртуальным реалиям. Эти процессы оказывают противоречивое влияние на сферу образования, поскольку цифровой человек, обладающий иными, в сравнении с прошлыми временами, компетенциями и знаниями, – это новый тип человека, которым управляет информация. В таких условиях развивающее обучение является своеобразным драйвером, который призван направить интересы индивида в необходимое для него и социума русло с наименьшими потерями.

XXI век с технологическими достижениями, с одной стороны, упростили жизнь, сделали ее более доступной, а с другой, привели к новым проблемам, связанным в первую очередь с решением морально-этических проблем. И здесь развивающее обучение является востребованным и необходимым условием, способствующим интеграции индивида в мир разнообразных не только реальных, но и виртуальных отношений, присутствие в которых также требует широкого круга навыков и компетенций. Переход на цифровой формат обучения, использование дистанционных практик в учебном процессе изменяют не только характер коммуникаций участников образовательного процесса. Возникают вопросы, связанные с разработкой соответствующих цифровой среде этических регуляторов и норм поведения. В таких условиях применение методов личностно ориентированного обучения позволяет преодолеть риски цифровой аддикции, которые возникают на почве чрезмерной увлеченности цифровыми инструментами.

#### **Заключение**

Таким образом, развивающее образование остается востребованной формой обучения, более того, оно позволяет соединить классические и современные методы, основанные на «цифре». Данный тип организации учебного процесса обладает множественными свойствами, которые повышают качество образования, формируют соответствующие времени компетенции и навыки, определяют перспективы использования таких образовательных практик, которые имеют не только познавательное, но и аксиологическое и гуманистическое значение. Система образования нуждается в современных знаниях, в формировании новой учебной реальности, и в решении этих задач личностно ориентированное обучение является инновационной и востребованной образовательной технологией.

#### **Список источников**

- Алексеев Н. Личностно-ориентированное обучение в школе. Ростов-на-Дону. 2006. 332 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002957939> (дата обращения: 12. 01. 2024).
- Бауман З. Индивидуализированное общество. Часть II. Как мы думаем. Глава 10. Образование: при, для и несмотря на постмодернити. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/4993/5005>(дата обращения: 12.01.2024).
- Громова Т. В. Использование личностно ориентированного подхода в дистанционном обучении в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 3 (март). С. 40–47. URL:<https://e-koncept.ru/2020/201019.htm> (дата обращения: 11. 01. 2024).
- Каменева И. Ю. Педагогические проблемы цифрового образования в контексте личностного подхода // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. №6. Том 9. С. 1–12.
- Кудина М. В., Логунова Л. Б., Петрунин Ю. Ю. Национальное образование в эпоху глобальной цифровой революции // Вестник Московского университета. 2019. № 34. С. 3–22.
- Ларионов В. Г., Шереметьева Е. Н., Баринаева Е. П. Трансформация: терминологии, компетенций и знаний в условиях цифровой экономики // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Экономика. 2019. №4. С. 21–28.
- Молчан Э. М. Влияние цифровизации на формирование духовно-нравственных ценностей субъектов взаимодействия в эпоху глобализации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. 2019. №2. С. 55–66.
- Мурзина И. Я. Гуманитарное сопротивление в условиях цифровизации образования // Образование и наука. 2020. №10. Том 22. С. 90–115.
- Островский А. В. Новая парадигма образования в эпоху цифровой трансформации государства // Государственное управление. Электронный вестник. 2020. Вып. 78. С. 229–244. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1703406333&tld> (дата обращения: 11. 01. 2024).
- Сапун О. Л., Сырокваш Н. А. Преимущества и недостатки цифровизации образования // Актуальные проблемы науки XXI века. 2021. №10. С. 11–15.
- Строгеева Е. В., Пашковский Е. А., Казаринова Н. В., Бетигер И. Б., Тимофеев А. В. Опыт обучения студентов в новой цифровой парадигме образования // Дискурс. 2019. № 6. Том 5. С. 91–107.
- Устюжанина Е. В., Евсюков С. Г. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы // Вестник РЭУ им. Г. В. Плеханова. 2018. № 1 (97). С. 3–12.
- Шуталева А. В., Циплакова Ю. В., Керимов А. А. Гуманизация образования в цифровую эпоху // Перспективы науки и образования. Международный электронный научный журнал. 2019. №6(42). С. 31–43.

Чистякова О. В. Человек в медиатизирующемся мире постсовременности: антропологические смыслы и социальные следствия // *Человек. Общество. Инклюзия*. 2016. № 2 (26). Часть 1. С. 90–98.

Ярославцева Е. И. Человек аутопоэзисный в цифровом формате // *Человек*. 2018. № 2. С. 121–127.

#### References

Alekseev, N. (2006). Lichnostno-orientirovanoe obuchenie v shkole. Rostov-na-Donu, 332. URL: <https://search.rsl.ru/record/01002957939> (accessed: 12.01.2024). (In Russ.).

Bauman, Z. Individualizirovanoe obshchestvo. Chast' II. Kak my' думаем. Glava 10. Obrazovanie: pri, dlya i nesmotrya na postmoderniti [Individualised society. Part II. How we think. Chapter 10. Education: at, for and in spite of postmodernity]. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/4993/5005> (accessed: 12.01.2024). (In Russ.).

Gromova, T. V. (2020) Ispol'zovanie lichnostno orientirovannogo podxoda v distancionnom obuchenii v vuze [Use of Person-centred Approach in Distance Learning at Higher Education Institutions]. *Nauchno-metodicheskij e'lektronny'j zhurnal "Koncept"*: 3 (mart), 40–47. URL: <https://ekconcept.ru/2020/201019.htm> (accessed: 11.01.2024). (In Russ.).

Kameneva, I. Yu. (2021). Pedagogicheskie problemy' cifrovogo obrazovaniya v kontekste lichnostnogo podxoda [Pedagogical problems of digital education in the context of the personal approach]. *Mir nauki. Pedagogika i psixologiya*: 6, Tom 9, 1–12. (In Russ.).

Kudina, M. V., Logunova, L. B., Petrunin, Yu. Yu. (2019). Nacional'noe obrazovanie v e'poxu global'noj cifrovoj revolyucii [National education in the era of the global digital revolution]. *Vestnik Moskovskogo universiteta*: 34, 3–22. (In Russ.).

Larionov, V. G., Sheremet'eva, E. N., Barinova, E. P. (2019). Transformaciya: terminologii, kompetencij i znaniy v usloviyax cifrovoj e'konomiki [Transformation: terminology, competences and knowledge in the digital economy]. *Vestnik Astraxanskogo gosudarstvennogo texnicheskogo universiteta. Seriya: E'konomika*: 4, 21–28. (In Russ.).

Molchan, E'. M. (2019). Vliyanie cifrovizacii na formirovanie duxovno-nravstvenny'x cennostej sub'`ektov vzaimodejstviya v e'poxu globalizacii [Influence of digitalisation on the formation of spiritual and moral values of the subjects of interaction in the era of globalization]. *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Philosophical Sciences*: 2, 55–66. (In Russ.).

Murzina, I. Ya. (2020). Gumanitarnoe soprotivlenie v usloviyax cifrovizacii obrazovaniya [Humanitarian resistance in the digitalisation of education]. *Obrazovanie i nauka*: 10, Tom 22, 90–115. (In Russ.).

Ostrovskij, A. V. (2020). Novaya paradigma obrazovaniya v e'poxu cifrovoj transformacii gosudarstva [A new paradigm of education in the era of digital transformation of the state]. *Gosudarstvennoe upravlenie. E'lektronny'j vestnik*: 78, 229–244. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1703406333&tld> (accessed: 11.01.2024). (In Russ.).

Sapun, O. L., Sy'rovkash, N. A. (2021). Preimushhestva i nedostatki cifrovizacii obrazovaniya [Advantages and disadvantages of digitalisation of education]. *Aktual'ny'e problemy' nauki XXI veka*: 10, 11–15. (In Russ.).

Strogeczkaya, E. V., Pashkovskij, E. A., Kazarinova, N. V., Betiger, I. B., Timofeev, A. V. (2019). Opy't obucheniya studentov v novej cifrovoj paradigme obrazovaniya [Student learning experiences in the new digital paradigm of education]. *Diskurs*: 6, Tom 5, 91–107. (In Russ.).

Ustyuzhanina, E. V., Evsyukov, S. G. (2018). Cifrovizaciya obrazovatel'noj sredy': vozmozhnosti i ugrozy [Digitalisation of the educational environment: opportunities and threats]. *Vestnik RE'U im. G. V. Plexanova*: 1 (97), 3–12. (In Russ.).

Shutaleva, A. V., Ciplakova, Yu. V., Kerimov, A. A. (2019). Gumanizaciya obrazovaniya v cifrovuyu e'poxu [Humanisation of Education in the Digital Age]. *Perspektivy' nauki i obrazovaniya. Mezhdunarodny'j e'lektronny'j nauchny'j zhurnal*: 6(42), 31–43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanizatsiya-obrazovaniya-v-tsifrovuyu-epoxu/viewer/> (accessed: 12.01.2024). (In Russ.).

Chistyakova, O. V. (2016). Chelovek v mediatisiruyushchey mire postsovremennosti: antropologicheskie smy'sly' i social'ny'e sledstviya [Man in the mediatised world of post-modernity: anthropological meanings and social implications]. *Chelovek. Obshchestvo. Inklyuziya*: 2(26). Chast' 1, 90–98. (In Russ.).

Yaroslavceva, E. I. (2018). Chelovek autopoiezisny'j v cifrovom формате [Autopoiesis man in digital format]. *Chelovek*: 2, 121–127. (In Russ.).

#### Информация об авторе

**М. Д. Нансо** – доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных дисциплин.

#### Information about the author

**M. D. Napso** – doctor of sociological sciences, professor, professor of Department of Humanities.

Статья поступила в редакцию 05.08.2024; одобрена после рецензирования 26.09.2024;  
принята к публикации 08.10.2024.

The article was submitted 05.08.2024; approved after reviewing 26.09.2024;  
accepted for publication 08.10.2024.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declare no conflicts of interests.

Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 77–83.

ISSN 1999-5407 (print).

Chelyabinskij Gumanitarij. 2024; 4 (69), 77–83.

ISSN 1999-5407 (print).

Научная статья

УДК 796.01

DOI 10.47475/1999-5407-2024-69-4-77-83

## РАЗВИТИЕ СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ В РАМКАХ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Егор Викторович Тимошков<sup>1</sup>, Ирина Александровна Цветкова<sup>2</sup>,  
Андрей Николаевич Моисеев<sup>3</sup>, Елена Петровна Шарина<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, Россия

<sup>2,3,4</sup> Морской государственный университет им. адм. Г. И. Невельского, г. Владивосток, Россия

<sup>1</sup> timtim.91@yandex.ru, SPIN-код: 1646-9273

<sup>2</sup> tsvetkova@msun.ru

<sup>3</sup> moiseev@msun.ru

<sup>4</sup> sharina@msun.ru

**Аннотация.** Развитие личности, в том числе физическое, является неотъемлемой частью процесса воспитания. Образование и воспитание как единицы обучения неразрывно связаны между собой для усвоения индивидом общественно значимых норм, ценностей, традиций. Начиная свое обучение с дошкольных образовательных учреждений, силовые способности являются одним критериев оценки функциональной подготовленности учащихся, позволяющих оценивать уровень физического развития как на текущий момент, а также отслеживать его в динамике всем участникам учебно- воспитательного процесса.

Иными словами, силовые способности, как один из элементов функциональной подготовки, является необходимым критерием оценивания в системе образования, позволяющий не только поддерживать оптимальный уровень физической подготовленности, но и осуществлять профилактику стрессовых состояний, неизбежно возникающих в учебном процессе.

Методами проведения исследования являлись – анализ литературных источников, педагогическое наблюдение, метод математической статистики, а также специфический метод по заявленной теме статьи – диагностика функционального состояния – сгибание – разгибание рук в упоре лежа.

Целями данного исследования являются: 1) определение уровня силовых способностей учащихся старшей школы; 2) определение степени влияния силовой подготовки в условиях образовательного процесса на уровень силовых способностей старших школьников в целом; 3) поиск наиболее оптимальных, методически обоснованных средств и методов совершенствования в воспитании силовой выносливости учащихся старшей школы.

**Ключевые слова:** сила, ученик, силовые способности, развитие, развитие силы, воспитание силовых способностей в образовательном процессе, силовая подготовка школьника.

**Для цитирования:** Тимошков Е. В., Цветкова И. А., Моисеев А. Н., Шарина Е. П. Развитие силовых способностей учащихся старшей школы в рамках учебного процесса // Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 77–83. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-77-83

Original article

### DEVELOPMENT OF STRENGTH ABILITIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS AS PART OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Egor V. Timoshkov<sup>1</sup>; Irina A. Tsvetkova<sup>2</sup>; Andrey N. Moiseev<sup>3</sup>; Elena P. Sharina<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Pacific State University, Khabarovsk, Russia

<sup>2,3,4</sup> Maritime State University named after adm. G. I. Nevelskoy, Vladivostok, Russia

<sup>1</sup> timtim.91@yandex.ru, SPIN-code: 646-9273

<sup>2</sup> tsvetkova@msun.ru

<sup>3</sup> moiseev@msun.ru

<sup>4</sup> sharina@msun.ru

**Abstract.** Personal development, including physical development, is an integral part of the education process. Education and upbringing as units of learning are inextricably linked for the individual to assimilate socially significant norms, values, and traditions. Starting your education from preschool educational institutions, strength abilities are one of the criteria for assessing the functional readiness of students, allowing you to assess the level of physical development as at the current moment, as well as monitor it in dynamics for all participants in the educational process. In other words, strength abilities, as one of the elements of functional training, are a necessary assessment criterion in the education system, allowing not only to maintain an optimal level of physical fitness, but also to prevent stress conditions that inevitably arise in the educational process. The research methods were analysis of literary sources, pedagogical observation, method of mathematical statistics, as well as a specific method on the stated topic of the article - diagnostics of the functional state - flexion - extension of the arms in a lying position. The objectives of this study are: 1) to determine the level of strength abilities of high school students; 2) determining the degree of influence of strength training in the educational process on the level of strength abilities of senior schoolchildren as a whole; 3) search for a range of problems in solving educational problems in the field of strength training and ways to solve them.

**Key words:** strength, student, strength abilities, development, strength development, education of strength abilities in the educational process, strength training of a schoolchild.

**For citation:** Timoshkov E. V., Tsvetkova I. A., Moiseev A. N., Sharina E. P. (2024). Development of strength abilities of senior school students within the framework of the educational process. *Chelyabinskij Gumanitarij*, 4 (69), 77–83. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-77-83

### Введение

На протяжении всей истории существования человечества индивиду приходилось сталкиваться с враждебной внешней средой, проявляя не только свои интеллектуальные способности, но и физические качества.

Осуществляя подготовку к охоте, возделывание новых орудий, неизбежно повлекло за собой расширение трудовых возможностей человека, что в свою очередь затронуло и сферу его физического совершенствования, в том числе силовые способности.

Далее, в античную эпоху физическое воспитание представляло собой основу целостности государства. Ярким примером в данном контексте являлись граждане Спарты, главной задачей которых было сохранение государственной целостности. Военное воспитание, в том числе и физическое, служило не только потребностям отдельного индивида, но в первую очередь социальным и политическим интересам государства (Болоков 2021).

В эпоху нового времени физическое воспитание также имело характер государственной политики. Ярким примером данного утверждения является СССР, в систему образования которого был встроены комплексы ГТО. В задачи данного комплекса входили не только помощь военизированным объединениям (например, ДОСААФ – Добровольное общество содействия армии, авиации и флоту), но и содействие отраслям промышленности СССР (например, ДОБРОХИМ – Общество друзей химической обороны и химической промышленности) (История комплекса ГТО в СССР и Российской Федерации. Основные этапы развития от момента основания до современности: [сайт]. 2024. URL: [https://mypek.ru/vospitatelnaya\\_rabota/5629/](https://mypek.ru/vospitatelnaya_rabota/5629/)).

Исходя из вышеизложенного, воспитание силовых способностей не теряет своей актуальности и в настоящее время.

Гипотеза исследования: предполагалось, что использование метода неопредельных усилий с неопредельными отягощениями позволит поднять уровень силовых способностей учащихся старшей школы в рамках учебно-воспитательного процесса.

### Обзор литературы

Согласно п. 2 ст. 41 Конституции РФ осуществляются: финансирование федеральных программ охраны и укрепления здоровья, развитие государственных, муниципальных, а также частных систем здравоохранения, поощрение деятельности, способствующей укреплению здоровья граждан, развитие физической культуры и спорта, экологического и санитарно-эпидемиологического благополучия (Конституция Российской Федерации).

Согласно п.п.7, п. 2 ст. 28 Федерального закона «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 04.12.2007, образовательные организации обязаны осуществлять мониторинг физической подготовленности и физического развития учащихся, в том числе и силовой (Федеральный закон от 04.12.2007 N 329-ФЗ (ред. от 24.07.2024) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации»).

Как видно из вышеуказанного, функциональной подготовке учащихся на государственном уровне уделяется серьезное внимание. Данный факт связан с социальными, физиологическими и как следствие с экономическими причинами. Функциональная подготовленность будущего поколения имеет определяющее значение для всего государства. И как раз в этой сфере наблюдается ряд проблем. Ярким примером является актуальный в последние годы медицинский термин «гиподинамия». Проводимые по данной тематике исследования среди молодежи по методике International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) г. Челябинска в возрасте от 18 до 39 лет, показали, что 76,9 % опрошенных страдают «гиподинамией» (Долгушина 2022).

Общеизвестно, что одним из основных средств физического развития и совершенствования, а также коррекции различного рода отрицательных психофизиологических явлений являются физические упражнения, в том числе и силовая подготовка.

Итак, перейдем к определению терминов «сила, силовые способности».

Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов определяют силу как способности человека преодолевать внешние сопротивления за счёт мышечных усилий (Холодов, Кузнецов 2000).

С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова определяют силу как способность живых существ напрягать мышцы, производить физические действия, движения (Ожегов, Шведова 2024).

По мнению П. З. Сирис, В. А. Кабачкова силой является способность противодействовать внешнему сопротивлению посредством мышечных напряжений (Флерко, Малышко 2003).

Ю. И. Гришина полагает, что силой называется величина затраченного усилия при сохранении какой-либо позы, обусловленного работой мышц (Гришина 2011).

Сила, как явление в природе человека, имеет свои особенности. В зависимости от внешних условий, а также решаемых задач, проявление силовых способностей зависит от множества факторов:

- биохимический;
- физиологический;
- собственно-мышечный;
- нервно-центральный;
- биомеханический.

Рассмотрим их более подробно.

Под *биохимическим* фактором подразумеваются гормональные особенности занимающихся.

*Физиологический* фактор – в особенностях функционирования систем дыхания, кровообращения.

В основе *собственно – мышечного* фактора лежат: а) соотношение красных и белых мышечных волокон; б) мощность и интенсивность анаэробных механизмов энергообеспечения мышц; в) мышечная координация.

Суть *нервно – мышечного* фактора заключается в частоте посылаемых к мышцам импульсов.

К *биомеханическому* фактору относятся: прочность звеньев опорно-двигательного аппарата, расположение отдельных частей и / или тела в пространстве) (Матвеев 2004).

К вышеизложенному также можно добавить информацию о строении мышечных волокон – миофибриллах, специальных органеллах, в свою очередь состоящих из протеинов (актина и миозина). При правильно построенном тренировочном процессе происходит увеличение некоторых мышечных волокон в объеме, называемом *гипертрофией* (Гришина 2011).

Исходя из вышеуказанных факторов, при развитии силовых способностей целесообразно говорить о методах ее воспитания.

*Метод непердельных усилий.* Характеризуется выполнением упражнений с использованием минимальных (непердельных) отягощений или с весом собственного тела до предела (до отказа). С точки зрения физиологии суть данного метода заключается во включении все большего количества двигательных единиц в работу по степени утомления. Данный метод при серийных повторениях способствует активации обменно-трофических процессов, повышающих общий уровень функциональных возможностей занимающегося (Зацiorский 2019).

*Метод динамических усилий.* Сутью метода является выполнение упражнения с непердельным отягощением, но с максимальной скоростью и силовым напряжением. При этом упражнение должно выполняться с максимальной частотой движения (Платонов 2005).

*Метод максимальных усилий.* Отличительной особенностью данного метода является выполнение упражнения в условиях преодоления максимального сопротивления (например «присед со штангой на плечах» с максимальным для конкретного занимающегося весом). В физиологическом плане данный метод обладает наибольший прирост силы, однако его следует применять для подготовленных занимающихся (Матвеев 1991).

*Метод изометрических усилий.* Использование данного метода воспитания силы зависит от решаемых задач. Если стоит необходимость развивать максимальную силу конкретных мышечных групп, то применяется статическое напряжение в 80–90 процентов от максимального, продолжительностью 4–6 секунд. Если необходимо развивать общую силу, то используют изометрические напряжения в 60–80 процентов от максимума продолжительностью 10–12 секунд при каждом повторе упражнения.

*Круговой метод.* Суть данного метода – воздействие на различные мышечные группы носит комплексный характер. Упражнения выполняются по кругу (станциям) таким образом, чтобы задействовать новую мышечную группу. Количество повторений от 1 до 3 кругов в зависимости от пола, возраста и уровня подготовки занимающегося (Платонов 2005).

Главной особенностью в воспитании силовых способностей играет системный характер. Частота занятий должна быть не менее трех раз в неделю.

### Методы исследования

Методами исследования являются: анализ литературных источников по заявленной теме и специфический метод определения функциональной подготовленности «сгибание – разгибание рук в упоре лежа».

Проводя исследования, предполагалось определить уровень силовых способностей учащихся старшего школьного звена при принятой Федеральной рабочей программе для учащихся 10–11 классов, а также эффективность методов воспитания силовых способностей в рамках учебного процесса.

Исследование проходило на базе Тихоокеанского государственного университета г. Хабаровска в период с мая по сентябрь 2024 года. В исследовании принимало участие 40 учащихся из различных средних общеобразовательных учреждений в возрасте от 15 до 17 лет (юноши). Испытуемые были разделены на две группы: а) занимающиеся три раза в неделю (именно силовой подготовкой, с учетом самостоятельных занятий) – экспериментальная группа, с применением *метода неопредельных усилий* с использованием неопредельных отягощений, б) занимающиеся два раза в неделю – контрольная группа, с использованием *метода круговой тренировки (2 круга по 8 упражнений в каждом)*.

Отличительной особенностью проведения исследования в экспериментальной группе было использование метода *неопредельных усилий* с применением неопредельных отягощений. Занятия с отягощениями проводились не более одного раза в неделю во избежание травматизма и «перетренированности».

Диагностика уровня развития силовых способностей определялась путем стандартного теста по функциональной подготовке – сгибание и разгибание рук в упоре лежа.

Таблица 1 – Результаты контрольных испытаний на уровень силовых способностей учащихся старшей школы на начало эксперимента

№	Юноши (экспериментальная группа)	Юноши (контрольная группа)
1	70	39
2	45	40
3	60	40
4	100	25
5	70	17
6	50	36
7	55	40
8	65	31
9	66	29
10	40	27
11	45	38
12	70	31
13	35	33
14	55	32
15	25	40
16	90	27
17	40	26
18	26	28
19	28	20
20	20	15
<i>Среднеарифметическое значение</i>	52,75	30,7

Таблица 2 – Результаты контрольных испытаний на уровень силовых способностей учащихся старшей школы на конец эксперимента

№	Юноши (экспериментальная группа) на конец эксперимента	Юноши (контрольная группа) на конец эксперимента
1	80	40
2	50	41
3	70	43
4	110	27
5	75	24
6	55	39
7	61	45
8	66	27
9	70	29
10	50	30
11	51	40
12	81	35
13	45	33
14	60	35
15	30	41
16	90	30
17	50	29
18	30	29
19	31	26
20	30	18
<i>Среднеарифметическое значение</i>	<i>59,25</i>	<i>33,05</i>

Исходя из полученных данных, при проведении исследования можно заключить:

а) в контрольной группе испытуемых результаты стандартного теста по функциональной подготовке – сгибание и разгибание рук в упоре лежа оказались незначительно выше по окончанию эксперимента по сравнению с начальными данными (таблицы 1 и 2);

б) однако в экспериментальной группе отмечаются более значимые улучшения в результатах стандартного теста по функциональной подготовке – сгибание и разгибание рук в упоре лежа; итоговые данные значительно выше чем исходные данные (таблицы 1 и 2).

Следует отметить, что у испытуемых в экспериментальной группе занятия по дисциплине «Физическая культура» проводятся три раза в неделю, исходя из распоряжения Правительства Российской Федерации от 24 ноября 2020 г. № 3081-р.

У испытуемых контрольной группы, обучающихся по новым Федеральным образовательным программам, практические занятия по дисциплине «Физическая культура» проводятся два раза в неделю. Третье практическое занятие у данной категории испытуемых вынесено на внеурочную деятельность.

**Заключение**

В теории и методике физической культуры продолжается поиск наиболее оптимальных средств и методов расширения границ функциональной адаптации занимающихся.

Анализ полученных данных относительно уровня силовых способностей учащихся старшей школы позволяет сделать следующие выводы:

1) Согласно Международной хартии физического воспитания и спорта от 21.11.1978 – физическое воспитанием является одним из основных прав и свобод каждого человека;

2) согласно п. 2 ст. 41 Конституции РФ, комплекс мер принимаемых государством должен способствовать укреплению здоровья граждан, развитию физической культуры и спорта, экологическому и санитарно-эпидемиологическому благополучию.

При проведении эксперимента *метод неопредельных усилий* с использованием неопредельных отягощений с точки зрения методики воспитания силовых способностей оказался наиболее эффективным. Прирост силовых способностей в экспериментальной группе в конце эксперимента по сравнению с началом составил 59, 25 против 52, 25 раз соответственно.

Метод круговой тренировки также показал свою эффективность, однако средний прирост показателей силовых способностей контрольной группы на конец эксперимента составил 33, 05 против 30, 7 раз по

сравнению с началом эксперимента соответственно.

Для обеспечения более высокого уровня силовых способностей учащихся старшей школы необходимо:

а) на законодательном уровне закрепить необходимое количество часов на проведение практических занятий по физической подготовке в средних общеобразовательных учебных заведениях;

б) обеспечить образовательные учреждения квалифицированным медицинским персоналом для осуществления врачебно-педагогического контроля на протяжении всего процесса обучения (для отслеживания функционального состояния учащихся в динамике совместно с преподавателями);

в) обеспечить единство образовательного пространства средних общеобразовательных учреждений в области физического воспитания, в том числе и в области силовой подготовки.

В ходе проведения эксперимента, для обеспечения роста силовых способностей учащихся гипотеза о применении метода *непредельных усилий с непредельными отягощениями* нашла свое подтверждение, что доказано материалами проведенного исследования.

#### Список источников

Болоков Д. С. Система физической подготовки и воспитания воинов Спарты // Молодой ученый. 2021. № 25 (367). С. 453–455. URL: <https://moluch.ru/archive/367/82483/> (дата обращения: 10.09.2024).

Гришина Ю. И. Основы силовой подготовки: знать и уметь; учебное пособие. Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. 280 с.

Долгушина А. И., Селянина А. А., Паутова А. С. Гиподинамия у студентов: факторы риска и связь с гастроэнтерологическими симптомами // Профилактическая медицина. 2022. № 25 (7). С. 45–50.

Зациорский В. М. Физические качества спортсмена. Москва : Спорт. 2019. 200 с.

Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры. Введение в предмет : учебник для высших спец. физкультурных учеб. заведений. Изд. 4-е, стер. Санкт-Петербург; Москва; Краснодар : Лань : Омега-Л, 2004. 160 с.

Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры) : учеб. для ин-тов физ. культ. Москва : Физическая культура и спорт, 1991. 543 с.

Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: Электронный ресурс. URL : <https://ozhegov.info/slovar/?q=%D0%A1%D0%B8%D0%BB%D0%B0> (дата обращения 20.09.2024).

Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. Москва : Советский спорт, 2005. 820 с.

Теория спорта : учебник для институтов физической культуры / под ред. В. Н. Платонова. Киев : Вища школа, 1997. 422 с.

Тесты физической подготовленности (Методология и практика): метод. указания для проведения учебных занятий и самостоятельной тренировки студентов ННГАСУ / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т; сост. Ф. Л. Доленко, С. А. Овчинников. Нижний Новгород : ННГАСУ, 2011. 18 с.

Флерко А. Л., Мальшко Т. И. Профессионально-прикладная физическая подготовка будущих экономистов : учебно-методическое пособие для студентов экономических специальностей. Гродно, 2003. 77 с.

Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. Ж. К. Холодова. Москва : Академия, 2000. 480 с.

#### References

Bolokov, D. S. (2021). Sistema fizicheskoy podgotovki i vospitaniya voinov Sparty [The system of physical training and education of Spartan warriors]. *Molodoy uchenyy. Voprosy teorii i praktiki*, 25 (367). 453–455. URL: <https://moluch.ru/archive/367/82483/> (data obrashcheniya: 10.09.2024).

Grishina, Yu. I. (2011). *Osnovy silovoy podgotovki: znat i umet* [Fundamentals of strength training: know and be able to]. Rostov-na-Donu: Feniks. 280 p.

Dolgushina, A. I., Selyanina, A. A., Pautova, A. S. (2022). Gipodinamia u studentov: faktory riska i svyaz' s gastroenterologicheskimi simptomami [Hypodynamia in students: risk factors and their connection with gastroenterological symptoms]. *Profilakticheskaya meditsina. Voprosy teorii i praktiki*, 25 (7). 45–50.

Zatsiorskiy, V. M. (2019). *Fizicheskie kachestva sportsmena* [Physical qualities of an athlete]. Moskva: Sport. 200 p.

Matveev, L. P. (2004). *Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury. Vvedenie v predmet: uchebnik dlya vysshikh spets. fizkul'turnykh ucheb. zavedeniy* [Theory and methodology of physical culture. Introduction to the subject: textbook for higher physical education institutions]. Izd. 4-e, ster. Sankt-Peterburg; Moskva; Krasnodar: Lan' : Omega-L. 160 p.

Matveev, L. P. (1991). *Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury (obshchie osnovy teorii i metodiki fizicheskogo vospitaniya; teoretiko-metodicheskie aspekty sporta i professional'no-prikladnykh form fizicheskoy kul'tury)* [Theory and methodology of physical culture (general foundations of theory and methodology of physical education; theoretical and methodological aspects of sports and professionally applied forms of physical culture)]. Ucheb. dlya in-tov fiz. kult. Moskva : Fizicheskaya kul'tura i sport. 543 p.

Ozherov, S. I., Shvedova, N. Yu. (n.d.). *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: Elektronnyy resurs* [Explanatory dictionary of the Russian language: Electronic resource]. URL: <https://ozhegov.info/slovar/?q=%D0%A1%D0%B8%D0%BB%D0%B0> (data obrashcheniya: 20.09.2024).

Platonov, V. N. (2005). *Sistema podgotovki sportsmenov v olimpiyskom sporte. Obshchaya teoriya i yey prakticheskie prilozheniya* [System of athlete training in Olympic sports. General theory and its practical applications]. Moskva : Sovetskiy sport. 820 p.

*Teoriya sporta: uchebnik dlya institutov fizicheskoy kul'tury* / pod red. V. N. Platonova (1997). [Theory of sports: textbook for physical culture institutes]. Kiev : Vyshcha shkola. 422 p.

*Testy fizicheskoy podgotovlennosti (Metodologiya i praktika): metod. ukazaniya dlya provedeniya uchebnykh zanyatiy i samostoyatel'noy trenirovki studentov NNGASU* / Nizhegor. gos. arkhitekturno-stroitel'nyy un-t; sost. F. L. Dolenko, S. A. Ovchinnikov (2011). [Physical fitness tests (Methodology and practice): methodological guidelines for conducting classes and independent training of NNGASU students]. Nizhniy Novgorod : NNGASU. 18 p.

Flerko, A. L., Malyshko, T. I. (2003). *Professional'no-prikladnaya fizicheskaya podgotovka budushchikh ekonomistov: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov ekonomicheskikh spetsial'nostey* [Professionally applied physical training of future economists: educational and methodological manual for students of economic specialties]. Grodno. 77 p.

Kholodov, Zh. K., Kuznetsov, V. S. (2000). *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i sporta: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy* / pod obshch. red. Zh. K. Kholodova [Theory and methodology of physical education and sports: textbook for students of higher educational institutions / under the general editorship of Zh. K. Kholodov]. Moskva: Akademiya. 480 p.

#### Информация об авторах

**Е. В. Тимошков** – Тихоокеанский государственный университет.

**И. А. Цветкова** – Морской государственный университет им. адм. Г.И. Невельского.

**А. Н. Моисеев** – Морской государственный университет им. адм. Г.И. Невельского.

**Е. П. Шарина** – Морской государственный университет им. адм. Г.И. Невельского.

#### Information about the authors

**E. V. Timoshkov** – Pacific State University.

**I. A. Tsvetkova** – Maritime State University named after adm. G.I. Nevelskoy.

**A. N. Moiseev** – Maritime State University named after adm. G.I. Nevelskoy.

**E. P. Sharina** – Maritime State University named after adm. G.I. Nevelskoy.

Статья поступила в редакцию 25.10.2024; одобрена после рецензирования 10.11.2024;  
принята к публикации 10.11.2024.

The article was submitted 25.10.2024; approved after reviewing 10.11.2024;  
accepted for publication 10.11.2024.

**Вклад авторов:** авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

*Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 84–91.*

*ISSN 1999-5407 (print).*

*Chelyabinskij Gumanitarij. 2024; 4 (69), 84–91.*

*ISSN 1999-5407 (print).*

Научная статья

УДК 378

DOI 10.47475/1999-5407-2024-69-4-84-91

## РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ ИНФОГРАФИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Елена Александровна Юхмина**

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

alen\_vitamin@mail.ru

**Аннотация.** Развитие языкового сознания на занятиях иностранного языка является актуальной задачей для педагогов, так как языковое сознание тесно связано с речью и ее восприятием, опытом воспроизводства лексических единиц в речи, пополнением словарного запаса и непосредственно взаимодействием на иностранном языке. В статье рассматривается развитие языкового сознания посредством инфографики, которая позволяет визуально представлять данные, передавать информацию через изображения, карты и текст, стимулируя ассоциативное мышление обучающихся, т.е. инфографика передает внутренние образы языкового сознания через внешние знаки. Применение инфографики в процессе обучения иностранному языку исследуется на обучающихся магистратуры неязыковых направлений подготовки математического и физического факультетов. Методы исследования: анализ научной литературы по исследуемой проблематике, тестирование, анкетирование. Целью исследования является разработка методики развития языкового сознания у обучающихся вуза на занятиях иностранного языка посредством инфографики. В статье представлена типология инфографики, описаны ее преимущества, раскрыты этапы методики работы с инфографикой. Инфографика делает обучение иностранному языку субъектно- и практико-ориентированным, интересным, так как обучающиеся получают возможности для командной и индивидуальной работы, развивая при этом не только способность к иноязычному академическому и профессиональному взаимодействию, но и языковое сознание в целом. Полученные практические результаты могут быть использованы при обучении иностранному языку студентов магистратуры. Перспективным направлением дальнейшего исследования является внедрение инфографики в образовательную практику обучения иностранного языка обучающихся различных неязыковых направлений подготовки в вузе.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, инфографика, языковое сознание, интеллект-карта, эффективное конспектирование.

**Для цитирования:** Юхмина Е. А. Развитие языкового сознания у обучающихся вуза посредством инфографики на занятиях иностранного языка // Челябинский гуманитарий. 2024. № 4 (69). С. 84–91. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-84-91

Original article

### DEVELOPMENT OF LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF UNIVERSITY STUDENTS WITH THE HELP OF INFORMATICS AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

**Elena A. Yukhmina**

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

alen\_vitamin@mail.ru

**Abstract.** The development of linguistic consciousness at the foreign language lessons is a relevant task for university teachers, since linguistic consciousness is closely related to speech and its perception, the experience of reproducing lexical units in speech, vocabulary replenishment and foreign language interaction. The article describes the development of linguistic consciousness through infographics, which allows the students to represent data in a visually appealing form, transmit information through images, maps and text, stimulating the associative thinking of students, i.e. infographics conveys internal images of linguistic consciousness through external signs. The use of infographics in the process of teaching a foreign language to Master's Degree students in non-linguistic areas of training at the mathematical and physical faculties is studied. Research methods are the analysis of scientific literature on the subject under study, testing and questionnaire. The aim of the study is to develop a methodology for the development of linguistic consciousness of university students at foreign language classes through infographics. The article presents the typology of infographics,

describes its advantages, and reveals the stages of the methodology of working with infographics. Infographics makes learning a foreign language subject- and practice-oriented, interesting, as students get opportunities for teamwork and individual work, while developing not only the ability to foreign-language academic and professional interaction, but also linguistic consciousness in general. The obtained practical results can be used in teaching a foreign language to graduate students. A promising area of further research is the introduction of infographics into the educational practice of teaching a foreign language to students of various non-linguistic areas of training at a university.

**Key words:** foreign language teaching, infographics, linguistic consciousness, mind mapping, effective note-taking.

**For citation:** Yukhmina E. A. (2024). Development of linguistic consciousness in university students through infographics in foreign language classes. *Chelyabinskij Gumanitarij*, 4 (69), 84–91. doi: 10.47475/1999-5407-2024-69-4-84-91

**Введение**

Поиски эффективных средств, приемов, подходов и методик обучения иностранному языку ведутся не одно столетие. В древности язык изучали путем многократного повторения иностранных слов, т.е. использовался «дриллинг» (от англ. to drill – тренировка, обучение, повторение, заучивание). Основным методом являлся грамматико-переводной, когда особое внимание уделялось заучиванию грамматических правил, а на фонетику и лексику акцент не ставился. Еще в V–VI вв. до н.э. Аристотель, Цицерон, Александр Македонский, Пифагор заложили основы эффективного и долговременного запоминания – «мнемотехнике». И сегодня метод Цицерона, который основан на построении цепочки опорных образов, считается одним из самых простых и эффективных для запоминания больших данных. Термин «мнемотехника» был введен Пифагором Самосским в VI веке (Витлин 2001). В эпоху Ренессанса на первый план вышел лексико-переводной метод, именно в те времена активно переводили трактаты и летописи с латинского и греческого языков. XVIII век – век Просвещения охарактеризовался бурным развитием прямого метода (direct metod), когда язык осваивался при общении с носителем языка – гувернанткой. XIX век – век технологических прорывов, новых открытий, развития торговли ознаменовался становлением основ коммуникативного метода (Пассов 1991). XX век – век лингвистических экспериментов, когда тестировались аудиовизуальный, аудиолингвальный методы, апробировался метод полного физического реагирования (данный метод сегодня широко используется при обучении иностранному языку как дошкольников, так и взрослых обучающихся при изучении отдельных групп лексических единиц), метод управляемых открытий и др. XXI век – век развития искусственного интеллекта, нейросетей, технологий дополненной и виртуальной реальности характеризуется использованием новейших достижений методики и педагогики в обучении иностранному языку, практико-ориентированным подходом, использованием интерактивных средств, технологий и приемов обучения. Однако вопросы запоминания новой лексики, клише, устойчивых выражений, фразовых глаголов и их воспроизводство в речевой деятельности до сих пор не утратили своей актуальности. В этой связи возникает необходимость решения проблемы эффективного запоминания большого объема данных, лексических единиц и грамматических конструкций и их адекватное использование в беглой речи для академического и профессионального обучающимися магистратуры неязыковых направлений подготовки, чем и объясняется актуальность обращения к данной теме. Более того, если обратиться к Wordstat – сервису подсчета интернет-запросов пользователей браузера Яндекс, можно заметить, что тема инфографики является очень востребованной, т.к. за период с сентября 2022 по май 2024 года количество обращений составляет от 87 тыс. до 230 тыс. в разные периоды, что говорит о значительном интересе разновозрастных пользователей сети России к данной теме (график на рисунке 1 представлен по выборке только на территории РФ).

Яндекс Вордстат

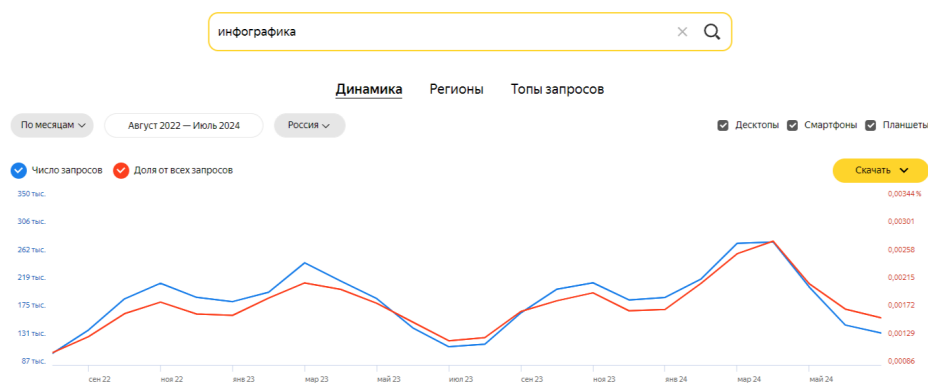


Рис. 1. Динамика запросов пользователей Яндекс за период 2022-2024

Целью исследования является разработка методики развития языкового сознания у обучающихся вуза на занятиях иностранного языка посредством инфографики. Предмет исследования – методика развития языкового сознания на занятиях по иностранному языку у обучающихся магистратуры неязыковых направлений подготовки в вузе. Объект исследования – процесс обучения иностранному языку.

*Гипотеза исследования:* если в процессе обучения иностранному языку применять инфографику, то развитие языкового сознания у обучающихся магистратуры будет осуществляться более эффективно. Цель, объект и гипотеза исследования предопределили постановку следующих задач:

- 1) составить типологию инфографики;
- 2) внедрить методику развития языкового сознания, основанную на инфографике, в процесс обучения иностранному языку;
- 3) оценить эффективность инфографики при развитии языкового сознания у обучающихся магистратуры.

#### **Результаты и обсуждение**

Существуют различные подходы к определению понятия «языковое сознание». Л. С. Выготский рассматривал «сознание как проблему психологии поведения». Он признавал «вторичность сознания, его происхождение из опыта», считал его «частным случаем социального опыта» (Выготский 1982). Сознание человека, по мысли А. Н. Леонтьева, это «внутреннее движение его образующих, а субстанцией сознания является деятельность человека» (Леонтьев 1994). Н.В. Уфимцева в работе «Языковое сознание: динамика и вариативность» говорит о том, что «представитель того или иного этноса воспринимает любой предмет не только в его пространственных измерениях и во времени, но и в его значении, а значения концентрируют в себе внутрисистемные связи объективного мира. В значениях, в отличие от личностного смысла, фиксируется некий культурный стереотип, инвариантный образ данного фрагмента мира, присущий тому или иному этносу» (Уфимцева 2011). По мнению Д. Г. Шабалина, «носителем языкового сознания является человек – языковая личность, существующая и реализующая свое сознание в языковом пространстве, представленном в виде коммуникации, речевого и поведенческого взаимодействия, общения, в стереотипах поведения, зафиксированных в языке, в значениях языковых единиц, речевых смыслах и культурных текстах» (Шабалин 2012: 132). Американский философ и математик У. Куайн, изучающий неопределенность перевода и онтологическую относительность, подчеркивает, что «язык является социальным искусством, которым мы все овладеваем целиком и полностью на основании явного поведения других людей при общественно распознаваемых условиях» (Куайн 2005). Мы согласны с мнением А. А. Леонтьева, что «сознание имеет языковую, речевую природу <...> Иметь сознание – владеть языком. Владеть языком – владеть значениями. Значение есть единица сознания» (имеется в виду языковое, вербальное значение) (Леонтьев 1993:20).

Е. Ф. Тарасов определяет языковое сознание как «образы сознания, овнешняемые языковыми знаками» (Тарасов 1988). Е. Ф. Тарасов считает, что знания, входящие в состав языкового сознания, можно дифференцировать на следующие категории:

- 1) «перцептивные знания – представляют собой информацию, полученную от органов чувств и переработанную в словесную форму;
- 2) концептуальные знания – информация, которая была сформулирована посредством мышления без участия данных, полученных от органов чувств;
- 3) процедурные знания – представляют собой информацию, содержащую методы и шаги применения знаний первых двух категорий» (Тарасов 1996).

Обобщая работы ученых в сфере языкового сознания, выделим следующие его характеристики:

- Языковое сознание – «вербализованная форма социального опыта» (Алифиренко 2001: 118), т.е. оно связано с опытом, но ориентировано на действие.
- Развивается в процессе обучения в рамках культуры соответствующего этноса.
- Имеет функции контроля и управления коммуникативным поведением индивида.
- Языковое сознание образует открытую, динамическую систему, которая используется в конкретных ситуациях (Хилханова, Санжеева 2019).
- Может иметь различное содержательное выражение (Хилханова, Санжеева 2019).

Языковое сознание тесно связано с ассоциативным мышлением, опытом воспроизводства лексических единиц в речи, пополнением активного словаря и непосредственно коммуникацией. Для целей настоящего исследования мы будем рассматривать развитие языкового сознания на занятиях иностранного языка с помощью инфографики. М. С. Вечканова отмечает «значимость инфографики, ее универсальность, наполненность и многообразие в проявлениях» (Вечканова 2003:10). Современная инфографика очень неоднородна, она имеет множество видов, типов и вариантов представления. Мы разработали типологию инфографики, которая применяется в процессе обучения иностранному языку (Таблица).

Типология инфографики

По длительности выполнения					
Краткосрочная (1 занятие)			Долгосрочная (2 и более занятий)		
По функциональности					
Иллюстративная – эстетично-оформленная инфографика, которая содержит иллюстративный материал, позволяет наглядно представить различные данные		Информационная – основная функция представить данные, эстетика отходит на второй план, часто используется в презентациях, докладах		Оперативная используется, когда нужно продемонстрировать часто меняющиеся данные	Аналитически-расчетная используется в основном в учебных пособиях и научных публикациях
По типу заданий, выполняемых обучающимися					
диаграмма, график, таблица (charting)	конспект (note-taking)	интеллект-карта (mind-maping)	постер (poster)	брошюра (booklet)	журнал (journal)
По составителю					
Составленная преподавателем			Составленная обучающимися		
По цели					
Приобретение новых умений работы с данными, навыков их анализа и структурирования			Поиск новых решений применения имеющихся умений на практике		
По количеству участников					
Индивидуальные			Групповые		

Инфографика на занятиях иностранного языка может использоваться для оформления справочных материалов, составления эффективных конспектов, пересказа текстов, подготовки мини-докладов с презентациями и проектов (рис.2)

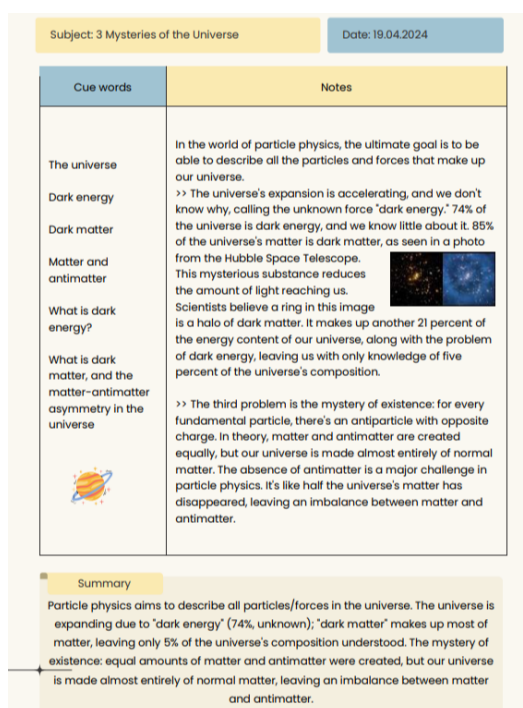


Рис. 2. Пример эффективного конспекта

Преимущества инфографики:

1. Визуализация и группировка сложных понятий, больших объемов информации в сжатом виде.
2. Возможность как индивидуальной, так и командной работы обучающихся, когда групповая, парная или командная работа является более эффективной и управляемой.
3. Развитие у обучающихся навыков поиска информации, навыков анализа и синтеза, творческого переосмысления данных, навыков работы с ИКТ.
4. Данные представляются в структурированном виде для быстрого и легкого запоминания.

Этапы методики работы с инфографикой при ее внедрении в процесс обучения иностранному языку:

- *введение* (introduction): постановка целей и задач, распределение ролей (если работа над созданием инфографики производится в формате мини-проекта, в котором участвуют несколько человек), обсуждение плана работы;
- *задания* (task): обсуждение формы представления конечного результата (например, создание презентации, схемы, интеллект-карты, постера, брошюры, журнала и т.д.). Задание следует формулировать четко, понятно. Оно должно быть мотивирующим и интересным для студентов;
- *выполнение* (process): краткая характеристика этапов работы, рекомендации по оформлению инфографики (рекомендации обсуждаются коллективно, т.к. у некоторых обучающихся имеется хороший опыт по работе с инфографикой и они могут им поделиться с одноклассниками);
- *оценивание* (assessment): обсуждение критериев оценивания. На данном этапе возможно использовать самооценивание, взаимооценивание, формы обратной связи, чтобы обучающиеся сами оценили, что они выучили, чего достигли, что хотели бы изучить в дальнейшем.
- *заключение* (conclusion): подведение итогов;
- *материалы* (reference materials and links): ссылки на ресурсы, необходимые для создания инфографики (может быть объединен с разделом Process).

Рассмотрим применение инфографики для эффективного конспектирования на иностранном языке. При традиционном конспектировании используется линейная запись текста. Эффективный конспект представляет собой структурированное изложение, текст излагается нелинейно, зачастую сопровождается графикой, рисунками. При составлении эффективного конспекта задействуется ассоциативное мышление, выстраиваются связи между формой слова и его значением, между картинкой/графическим изображением и словом/словосочетанием, развиваются творческие способности, умение выделять главное, навыки анализа текста и языковое сознание в целом. В качестве примера эффективного конспектирования рассмотрим интеллект-карту. В 1971 году британский психолог Тони Бьюзен предложил метод интеллект-карт (Mind-mapping) для того, чтобы генерировать идеи, готовиться к презентациям, организовывать и проводить различные мероприятия, конспектировать лекции, запоминать большие объемы информации, планировать рабочий день, ход работы над проектом и т.д. Основным преимуществом интеллект-карт является визуализация данных. На интеллект-карте можно легко отследить все взаимосвязи между изучаемыми понятиями, событиями, явлениями или частями текста. Визуально интеллект-карта напоминает изображение нейрона: в центре располагается картинка или главная тема, которая изогнутыми разноцветными линиями – «ветвями» соединяется с подтемами. Тони Бьюзен подчеркивает, что «с помощью интеллект-карты мозг становится активным участником процесса, так как начинает искать решения, отправляет подробности в память, работает на достижение результата, а не воспринимает информацию пассивно» (Бьюзен 2019: 66). Интеллект-карта основана на ассоциациях, на нее наносятся отдельные слова, словосочетания, термины, понятия, сопровождаемые символами, изображениями, фото и т.п., которые позволяют легко выстраивать требуемый ассоциативный ряд (рис.3).

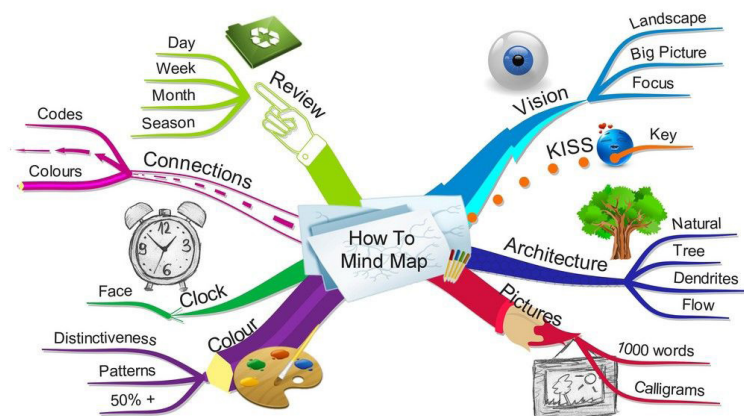


Рис. 3. Пример интеллект-карты

За счет стимулирования радиантного мышления создание интеллект-карты ведет к «усилению естественных функций мозга, делая процесс мышления более творческим и эффективным» (Бьюзен 2019: 28). Таким образом, интеллект-карта позволяет представлять большой объем данных в визуально привлекательной форме для лучшего запоминания и усвоения материала на занятиях иностранного языка.

Эмпирическое исследование для проверки эффективности методики развития языкового сознания у обучающихся магистратуры посредством инфографики проводилось на базе ФГБОУ ВО «Челябинский

государственный университет» г. Челябинска в течение 1 семестра. В исследовании принимали участие 58 обучающихся магистратуры математического (30 обучающихся – экспериментальная группа – ЭГ) и физического (28 обучающихся – контрольная группа – КГ) факультетов, 1 курс.

В ходе обучения иностранному языку участники эксперимента работали с иллюстративными и информационными видами инфографики: эффективными конспектами, схемами, таблицами, интеллектуальными картами.

Для оценки развития языкового сознания применялось тестирование, включающее решение ситуационной профессиональной задачи.

Языковое сознание оценивалось по следующим критериям:

- способность к адекватному участию в иноязычном академическом и профессиональном взаимодействии;
- способность оценивать языковые ситуации (выражать свое мнение, обосновывать его, адекватно использовать языковые единицы согласно ситуации взаимодействия);
- способность к усвоению грамматики иностранного языка (способность понимать информацию о реальных событиях, закодированную в языке, а также оформлять, организовывать и запоминать языковую информацию);
- способность к владению дефинициями, идиомами, пословицами о языке, а также способность выбирать их (оценивается умение давать определения используемым понятиям, отыскивать, извлекать, понимать и перерабатывать необходимую информацию в текстах о языке, а также готовность создавать и использовать универсальные высказывания о нём).

Уровни развития языкового сознания можно представить в рамках уровневой модели, предложенной Ю. Н. Карауловым, П.Я. Гальпериним и Г. А. Чупиной (Караулов 1987):

Базовый уровень (5–6 баллов) содержит лексико-семантический код (тезаурус). На этом уровне формируется словарный запас и элементарные языковые правила.

Средний уровень (7–8 баллов) – грамматический код (языковая компетенция). Сформированность этого уровня предполагает умение определить тему высказывания, выразить своё мнение и пр.

Высокий уровень (9–10 баллов) – коммуникативный код. На этом уровне проявляются коммуникативные потребности, соответствие выбранных средств условиям коммуникации, регистры, «подтекст» и пр.

В самом начале эксперимента уровень развития языкового сознания в контрольной и экспериментальной группах был примерно на одинаковом среднем уровне (Диаграмма). Рубежное тестирование выявило, что развитие языкового сознания в ЭГ происходит более успешно, разница между исходным уровнем и уровнем рубежного тестирования в ЭГ – 13 %, в КГ – 11 %. Итоговое тестирование показало, что в ЭГ уровень развития языкового сознания вырос на 20 %, в КГ – на 12 %, т.е. уровень развития в ЭГ на 8 % выше, чем в КГ (Рисунок 4), что свидетельствует об эффективности применяемой методики развития языкового сознания с помощью средств инфографики.

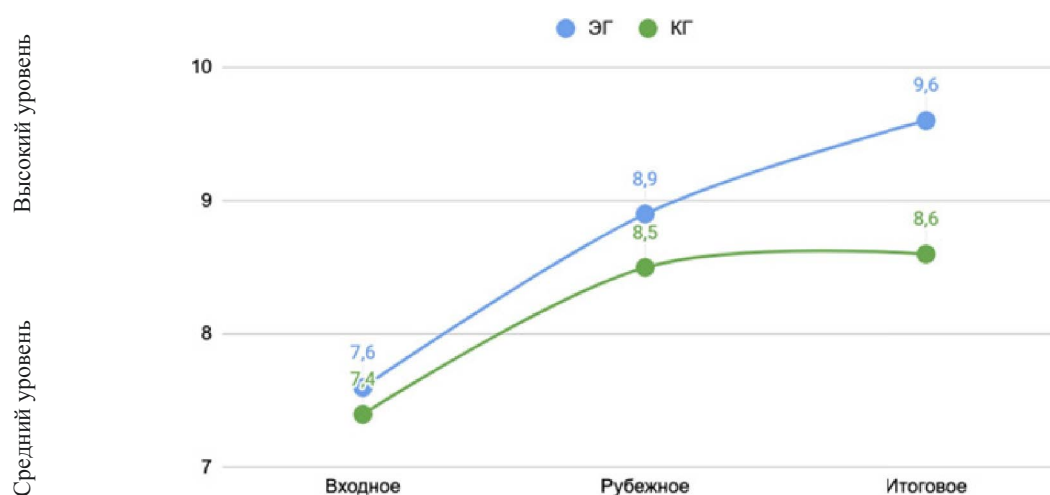


Рис. 4. Результаты тестирований в контрольной и экспериментальной группах

В конце обучения испытуемые экспериментальной группы прошли анкетирование, ответив на следующие вопросы:

1. Какие виды инфографики использовались на занятиях иностранного языка?
2. Как вы оцениваете влияние инфографики на ваше обучение?

3. Какие преимущества вы видите в использовании инфографики в учебном процессе?
4. С какими трудностями вы сталкиваетесь при использовании инфографики?
5. Какие виды инфографики вы бы хотели видеть более активно использующимися в процессе обучения?

Обучающиеся отметили, что наиболее часто использовались на занятиях эффективные конспекты, таблицы, коллажи, картинки. 90 % испытуемых подчеркнули положительное влияние инфографики на процесс обучения иностранному языку, 10% испытуемых оценивают влияние инфографики как нейтральное. Среди преимуществ инфографики обучающиеся назвали лаконичность, наглядность, информативность, удобство восприятия информации. На вопрос о трудностях использования инфографики 89 % испытуемых ответили, что трудностей не испытывают, 11 % отметили, что иногда испытывали трудности, связанные с пониманием информационной инфографики, в частности из-за трудночитаемых шрифтов, которые некоторые обучающиеся использовали для своих презентационных материалов. Говоря об инфографике, которую обучающиеся хотели бы чаще использовать на занятиях иностранного языка, студенты указали картинки, таблицы, схемы и коллажи.

Итак, в целом обучающиеся отмечают положительное влияние инфографики на процесс обучения иностранному языку и хотели бы, чтобы инфографика активно использовалась на занятиях.

#### **Заключение**

Инфографика является одним из самых эффективных средств обучения иностранным языкам, так как при ее применении активизируются различные сенсорные каналы восприятия, что обеспечивает более глубокое усвоение учебного материала и помогает сделать процесс развития языкового сознания более увлекательным. Структурированное представление информации способствует формированию четких логических связей у обучающихся, улучшает их способность к пониманию и переосмыслению изучаемых тем. Поисковой, творческий характер работы с материалом позволяет успешно развивать языковое сознание обучающихся. Кроме того, в процессе поиска емкого слова-стимула или ключевого концепта для составления интеллект-карты или краткого, но содержательного эффективного конспекта обучающиеся развивают критическое мышление, что особенно важно при работе с большим объемом информации.

Кроме того, инфографика делает обучение иностранному языку субъектно-и практико-ориентированным, интересным, так как обучающиеся получают возможности для командной и индивидуальной работы, развивая при этом не только способность к иноязычному академическому и профессиональному взаимодействию, но и языковое сознание в целом. Полученные практические результаты могут быть использованы при обучении иностранному языку студентов магистратуры. Перспективным направлением дальнейшего исследования является внедрение инфографики в образовательную практику обучения иностранного языка обучающихся различных неязыковых направлений подготовки в вузе.

#### **Список источников**

- Алифиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие. Москва: Флинта: Наука. 2010. 288 с.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии // Под ред. В.В. Давыдова. Москва: Педагогика. 1982. 504 с.
- Вечканова М. С. Инфографика и визуальный образ в журналистике: персональный взгляд на научную проблему // Челябинский гуманитарий. 2023. № 3 (64). С. 8–16. doi: 10.47475/1999-5407-2023-64-3-8-16
- Витлин Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке // Иностранные языки в школе. 2001. №2. С. 23–29.
- Бобыкина И. А., Нугманова Л. Р. Развитие способности обучающихся неязыкового вуза к пониманию иноязычной коммуникации посредством ресурса Ted // Челябинский гуманитарий. 2022. № 4 (61). С. 18–23. doi: 10.47475/1999-5407-2022-10402
- Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления // Пер. с англ. Ю. Константиновой. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2019. 208 с.
- Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987. 261 с.
- Куайн У. Еще раз о неопределенности перевода // Пер. с англ. В. Суровцева и П. Куслия. Логос. 2005. № 2 (47). С. 32–45.
- Леонтьев А. Н. Философия психологии: из научного наследия // Под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. Москва : Изд-во Моск. ун-та. 1994. 88 с.
- Леонтьев А. А. Языковое сознание и образ мира. // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. Москва : Институт языкознания РАН, 1993. С. 16–21.
- Тарасов Е. Ф. Методологические проблемы языкового сознания // Тезисы IX Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Языковое сознание». Москва : Институт языкознания АН СССР. 1988. С. 176–177.
- Тарасов Е. Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная

специфика языкового сознания. Москва. 1996. С. 7–22.

Хилханова Э. В., Санжеева Л. Ц. Языковые контакты и языковое сознание: некоторые теоретические рассуждения // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2019. Т.10. № 4. 23 с.

Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва : «Просвещение». 1991. 222 с.

Уфимцева Н. В. Языковое сознание: динамика и вариативность. Москва : Институт языкознания РАН. 2011. 252 с.

Шабалин Д. Г. Проблемы языкового сознания и речевого смысла в теории онтологической относительности У. Куайна // Вестник чувашского университета. Философия. 2012. № 4. С. 131–134.

#### References

Alifirenko, N. F. (2010). *Lingvokul'turologiya: cennostno-smyslovoe prostranstvo yazyka: ucheb.posobie* [Linguoculturology: the value-semantic language environment: textbook]. Moskva: Flinta: Nauka. 288 p. (In Russ.).

Vygotskij, L. S. (1982). *Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 2: Problemy obshhej psixologii* [Collected Works: Problems of General Psychology]// Pod red. V.V. Davydova. Moskva: Pedagogika. 504 p. (In Russ.).

Vechkanova, M. S. (2023). *Infografika i vizualnyj obraz v zhurnalistike: personalnyj vzglyad na nauchnyu problem* [Infographics and visual image in journalism: personal view of the scientific problem] // Chelyabinskij gumanitarij. No 3 (64). 8–16. (In Russ.).

Vitlin, Zh. L. (2001). *Evoluciya metodov obucheniya inostrannym yazykam v XX veke* [The evolution of foreign language teaching methods in the 20th century] // Inostrannye yazyki v shkole. №2. (In Russ.).

Bobykina, I. A., Nugmanova, L. R. (2022). *Razvitiye sposobnosti obuchayushhixsya neyazykovogo vuza k ponimaniyu inoyazychnoj kommunikacii posredstvom resursa Ted* [Application of TED Talks for development of the listening skills of non-language university students when teaching a foreign language communication]// Chelyabinskij gumanitarij. Vol.10. No 4 (61). 18–23. (In Russ.).

B'yuzen, T. (2019). *Intellekt-karty`. Polnoe rukovodstvo po moshhnomu instrumentu my'shleniya* [Mind maps. A Complete Guide to a Powerful Thinking Tool] // Per. s angl. Yu. Konstantinovej. Moskva : Mann, Ivanov i Ferber. 208 p. (In Russ.).

Karaulov, Yu. N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost' (1987)* [Russian language and linguistic personality]. M. : Nauka, 1987. 261 p. (In Russ.).

Kuajn, U. (2005). *Eshhe raz o neopredelennosti perevoda* [Indeterminacy of translation again]// Per. s angl. V. Surovceva i P. Kusliya. Logos. № 2 (47). P. 32–45 (In Russ.).

Leont'ev, A. N. (1994). *Filosofiya psixologii: iz nauchnogo naslediya* [Philosophy of psychology: from the scientific heritage]// Pod red. A.A. Leont'eva, D.A. Leont'eva. Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta. 88 p. (In Russ.).

Leont'ev, A. A. (1993). *Yazyk i soznanie: paradoksal'naya racional'nost'*. [Linguistic consciousness and the image of the world. // Language and consciousness: paradoxical rationality]. – Moskva : Institut yazykoznanija RAN – pp. 16–21. (In Russ.).

Tarasov, E. F. (1988). *Metodologicheskie problemy` yazykovogo soznaniya* [Methodological problems of linguistic consciousness]// Tezisy` IX Vsesoyuznogo simpoziuma po psixolingvistike i teorii kommunikacii “Yazykovoe soznanie”. Moskva : Institut yazykoznanija AN SSSR. 176 –177. (In Russ.).

Tarasov, E. F. (1996). *Mezhkul'turnoe obshhenie – novaya ontologiya analiza yazykovogo soznaniya* [Intercultural communication – a new ontology of the analysis of linguistic consciousness] // E'tnokul'turnaya specifika yazykovogo soznaniya. Moskva. 7–22. (In Russ.).

Xilxanova, E. V., Canzheeva, L. Cz. (2019). *Yazykovye kontakty` i yazykovoe soznanie: nekotorye teoreticheskie rassuzhdeniya* [Language contacts and linguistic consciousness: some theoretical considerations] // Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya. Vol.10. № 4. 23 p.

Passov, E. I. (1991). *Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [A communicative method of teaching foreign language speaking]. Moskva : «Prosveshchenie». 222 p. (In Russ.).

Ufimceva, N. V. (2011). *Yazykovoe soznanie: dinamika i variativnost'* [Linguistic consciousness: dynamics and variability]. Moskva : Institut yazykoznanija RAN. 252 p. (In Russ.).

Shabalin, D. G. (2012). *Problemy` yazykovogo soznaniya i rechevogo smysla v teorii ontologicheskoy otositel'nosti U. Kuajna* [Aspects of language mentalism and meaning in W.V. Quine's ontological relativity theory] // Vestnik chuvashskogo universiteta. Filosofiya. № 4. 131–134. (In Russ.).

#### Информация об авторе

**Е. А. Юхмина** – кандидат филологических наук, доцент кафедры делового иностранного языка.

#### Information about the author

**E. A. Yukhmina** – Associate Professor of the Department of Business Foreign Language, Candidate of Philological Sciences.

Статья поступила в редакцию 12.09.2024; одобрена после рецензирования 02.10.2024;  
принята к публикации 30.10.2024.

The article was submitted 12.09.2024; approved after reviewing 02.10.2024;  
accepted for publication 30.10.2024.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.  
The author declare no conflicts of interests.

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал «Челябинский гуманитарий» издавался с 2006 года под эгидой Челябинского научного центра РАН, с 2020 года издается Челябинским государственным университетом.

Входит в перечень ВАК с 31.05.2023 по специальностям:

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

5.9.1. Русская литература и литературы народов Российской Федерации (филологические науки).

5.9.9. Медиакоммуникации и журналистика (филологические науки).

5.10.1. Теория и история культуры, искусства (культурология).

Индексируется в РИНЦ.

ISSN 1999-5407.

Журнал публикует только оригинальные научные работы (не менее 75 % оригинальности, остальное – корректное цитирование) по результатам проверки в системе обнаружения текстовых заимствований «Антиплагиат» (расширенная версия организации, <https://csu.antiplagiat.ru/>). Обращаем внимание, что в этой версии текст, сгенерированный искусственным интеллектом, также помечается как заимствованный.

Подача статьи в редакцию журнала означает согласие авторов с изложенными правилами и согласие на размещение полной версии статьи в журнале и открытом доступе, а также личных данных авторов на официальном сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU, на сайте журнала (<https://www.znakmedia.ru/index.php/chelgum/index>) в свободном доступе.

Редколлегия приступает к работе со статьей после получения текста статьи и всех сопроводительных документов (иллюстраций и т. п.) по электронной почте [chelgum@yandex.ru](mailto:chelgum@yandex.ru).

Все подаваемые рукописи проходят двойное слепое рецензирование, по результатам которого статья может быть принята к публикации, отправлена на доработку или отклонена. Решение о публикации статей принимается редакционной коллегией после рецензирования. Переработанные варианты статей рассматриваются заново.

После получения положительных рецензий редакция уведомляет авторов о замечаниях рецензентов и редакторов, в соответствии с которыми необходимо исправить и дополнить статью. В случае получения негативных рецензий редакция представляет автору мотивированный отказ.

Оформление статьи производится в соответствии с ГОСТ Р 7.0.7–2021. Статьи в журналах и сборниках.

### Требования к оформлению статьи

- Объем статьи: от 16000 до 40000 символов с пробелами (включая заголовочный комплекс, его перевод на английский язык, а также список источников и References).
- Поля: верхнее, нижнее, левое, правое – 20 мм.
- Абзацный отступ – 1,25 см (выставляется автоматически). Межстрочный интервал – полуторный. Выравнивание текста – по ширине.
- Шрифт – Times New Roman, обычный.
- Размер шрифта текста – 14 пт.
- В тексте используются только короткие тире – (не путать с длинным тире — и дефисом -)
- Общепринятые сокращения т. п., т. к., т. д. пишутся с использованием пробела между буквами после точки. Именованные числа (количество процентов, градусов, минут, скорость движения, рост человека и тому подобное) пишутся с использованием пробела. Пробел ставится между цифровым обозначением и наименованием. Например, 60 %; 5 км/ч; 180 см. Между инициалами, инициалами и фамилией людей ставится пробел. Например, С. И. Симакова. Цифры отделяются от символов №, &, и § одним пробелом. Например, № 7; § 1.

### Обязательные элементы статьи:

**Тип статьи** (научная, рецензия);

**УДК** статьи;

**ФИО** автора (полностью, формат: Имя Отчество Фамилия, например:

**Илья Владимирович Бархатов)**

Если у статьи несколько авторов, то сведения о них приводят с учетом нижеследующих правил:

– имена авторов приводят в принятой ими последовательности;

– сведения о месте работы (учебы), электронные адреса, ORCID авторов указывают после имен авторов на разных строках и связывают с именами с помощью надстрочных цифровых обозначений.

**Дмитрий Александрович Стерликов<sup>1</sup>, Алла Михайловна Шестерина<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Воронежский государственный университет инженерных технологий, Воронеж, Россия  
[dimok.36@yandex.ru](mailto:dimok.36@yandex.ru)

<sup>2</sup>Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия  
[shesterina8@gmail.com](mailto:shesterina8@gmail.com)

Если у авторов одно и то же место работы, то эти сведения приводят один раз:

**Ирина Владимировна Топчий<sup>1</sup>, Дарья Олеговна Иванова<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

<sup>1</sup> [ivtopchiy@mail.ru](mailto:ivtopchiy@mail.ru), ORCID 0000-0001-8601-9041

<sup>2</sup> [dashulya1409@gmail.com](mailto:dashulya1409@gmail.com)

Автор, ответственный за переписку, и его электронный адрес обозначается посредством условного изображения конверта.

**Ирина Владимировна Топчий<sup>✉1</sup>, Дарья Олеговна Иванова<sup>2</sup>**

Сведения об авторе (авторах) повторяют на английском языке после заглавия статьи на английском языке. Имя и фамилию автора (авторов) приводят в транслитерированной форме на латинице полностью, отчество сокращают до одной буквы (в отдельных случаях, обусловленных особенностями транслитерации, – до двух букв):

**Irina V. Topchii<sup>1</sup>, Daria O. Ivanova<sup>2</sup>**

**Место работы** (полностью, но без ведомственной принадлежности, например: Челябинский государственный университет), **город, страна** на одной строке (например: Челябинск, Россия), после страны точку не ставят.

**E-mail, открытый идентификатор ученого** (Open Researcher and Contributor ID – ORCID) (при наличии) на другой. ORCID приводят в форме 16-значной группы цифр, например: ORCID 0000-0001-8601-9041. Электронный адрес и ORCID автора отделяют друг от друга запятыми. В конце ORCID точку не ставят.

**Ирина Владимировна Топчий**

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия  
ivtopchiy@mail.ru, ORCID 0000-0001-8601-9041

**Заглавие** статьи прописными (заглавными) буквами. В конце заглавия статьи точку не ставят.

**Аннотация на русском и английском языках:** объем аннотации от 150 до 250 слов. Аннотация представляет собой краткое описание содержания статьи: четкий ответ на вопрос, какова цель статьи и каков вклад предлагаемого материала в соответствующую отрасль науки; краткое указание на ключевые теоретические основания проведенного исследования и методы исследования; на каком материале выполнено исследование (конкретное описание материала с указанием количества единиц исследования, если это релевантно содержанию статьи); какие результаты получены (краткий обзор); к каким основным выводам пришли авторы; в аннотацию не включаются ни ссылки на источники, ни цитаты. Аннотацию приводят, предворяя словами *Аннотация. / Abstract.*, выделить полужирным шрифтом и курсивом, а саму аннотацию приводят без выделения полужирным шрифтом и курсивом, в конце ставится точка.

Образец:

*Аннотация.* Текст, текст, текст.

*Abstract.* Text, text, text.

**Ключевые слова / словосочетания** (не менее трех и не более десяти). Они должны включать основные категории и понятия, указывать на тему статьи и научную сферу, к которой они относятся. Их приводят, предворяя словами *Ключевые слова: / Key words:*, выделить полужирным шрифтом и курсивом, а сами ключевые слова приводят без выделения полужирным шрифтом и курсивом и отделяют друг от друга запятыми, в конце ставится точка. Ключевые слова на русском и английском языках должны соответствовать друг другу.

Образец:

*Ключевые слова:* слово, слово, слово.

*Key words:* a word, a word, a word.

Разделы *Благодарности, Сведения о финансировании* являются факультативными. Слова благодарности организациям (учреждениям), научным руководителям и другим лицам, оказавшим помощь в подготовке статьи, располагаются после ключевых слов; далее помещаются сведения о грантах, финансировании для подготовки и публикации статьи; проектах, научно-исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья. Эти сведения приводят с предшествующим словом «*Благодарности:*». На английском языке слова благодарности приводят с предшествующим словом *Acknowledgements*.

Сведения о финансировании исследования, подготовки и публикации статьи могут быть приведены отдельно с предшествующим словом «*Финансирование:*» (*Funding: или Financial Support:*) по желанию автора.

**Текст статьи** можно разделить на смысловые части по образцу:

**Введение**, в котором кратко очерчивается поле исследования, его современное состояние и ставится исследовательский вопрос, описание теоретико-методологических оснований исследования.

**Материалы и методы исследования** – подробное объяснение хода исследования: методов, процедур, выборок материала с обоснованием их валидности.

**Результаты исследования** – интерпретация полученных результатов в сопоставлении с трудами других авторов.

**Заключение** – выводы, содержащие описание наиболее значимых итогов исследования, его перспектив.

**Список источников** (не менее 15 позиций), в списке приводятся исключительно научные источники.

В качестве иллюстраций принимаются рисунки, схемы, диаграммы, таблицы. Номер и название рисунков и схем указываются под иллюстрациями, выравнивание по центру, курсивом, слово «рисунок» сокращается (*Рис. 1*). Номер и название таблиц указываются над таблицами, без курсива, выравнивание вправо. Между номером таблицы и названием ставится короткое тире с пробелами с обеих сторон. В конце названий схем, рисунков, таблиц точка не ставится.

Если таблица одна, она не нумеруется, но обязательно озаглавливается. Каждый вид иллюстраций нумеруется отдельно (*Рис. 1, Схема 1, Диаграмма 1* и т. д.).

На все изображения, представленные в статье, должны быть ссылки. Надписи и подписи к иллюстративному материалу приводятся на языке текста статьи.

Образцы:

*Рис. 1.* В. И. Говорков. Все мировые рекорды должны быть нашими (1935)

Таблица 1 – Критерии анализа текста

...				

При цитировании на русском языке используются французские кавычки «елочки», а не английские двойные кавычки “лапки”. Если внутри цитаты есть слова (словосочетания, фразы), заключенные в кавычки, то применяются “лапки”. Пример:

**Пушкин писал Дельвигу: «Жду “Цыганов”».**

Цитируемый отрывок дается прямым шрифтом, не курсивом.

На английском языке используются кавычки “лапки”, а в случае кавычек внутри цитаты – ‘одинарные’ кавычки.

Пример:

**“The term ‘algorithm’ refers to a step-by-step procedure for calculations.”**

В тексте статьи и страницах статей в списке источников используется тире: – (его правильное название «короткое тире»; не путать с «длинным тире» — или дефисом -).

При оформлении перечней просим следовать ряду правил, представленных ниже в виде примеров:

1. Если используется арабская цифра с точкой, то позиция перечня пишется с прописной (заглавной) буквы и в конце позиции ставится точка.

2) если используется арабская цифра со скобкой, то позиция перечня пишется со строчной (маленькой) буквы и в конце позиции ставится точка с запятой;

– если используется тире, то следить, что это именно знак тире (а не «длинное тире» или дефис), после него стоит пробел, позиция перечня написана со строчной (маленькой) буквы и в конце позиции стоит точка с запятой;

– другие способы выделения позиций в перечнях не допускаются.

#### Ссылки на источники в тексте статьи:

С 15.11.2022 года журнал перешел на оксфордскую модель оформления ссылок на источники в тексте статьи с указанием фамилии автора и года, а также страниц в скобках после цитаты, например: (Загидуллина 2018; Симакова 2018; Топчий, Симакова, Загидуллина 2018). В случае, если в списке литературы два и более источников одного автора, датированных одним и тем же годом, к году добавляются буквы английского алфавита, например: (Simakova 2018a, Simakova 2018b, Топчий 2020a, Топчий 2020b, Топчий 2020c). В списке источников (и русскоязычном, и References) тоже ставятся буквы в соответствующих случаях.

Все ссылки на официальные документы, законы, художественную литературу, учебную и методическую литературу, интернет-публикации (за исключением научных статей в сетевых журналах, электронных монографий и сборников научных трудов) без указания даты обращения, статьи в прессе, посты в сетях располагаются прямо в тексте статьи, в том числе простой ссылкой на интернет-страницу в скобках после соответствующей цитаты.

В случае публикаций в прессе ссылка дается в скобках по образцу: (Виноградова Е., Деготькова И., Тадтаев Г. Мягкими по крепкому // РБК. 2022. 29 июня, <https://www.rbc.ru/newspaper/2022/06/30/62bc12339a79470004d250bc>).

В случае цитирования художественных текстов допускается сокращенное описание источника (первый раз источник приводится полностью, далее указывается только фамилия автора, том и страница или страница, например: при первом цитировании (Чехов А. П. Письмо к ученому соседу // Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 1. Москва : Наука, 1974. С. 11); при повторном цитировании того же произведения: (Чехов А. П. Указ. соч. С. 14). Если приводятся цитаты из разных произведений одного автора, то вместо «Указ. соч.» даются первые одно-три слова названия произведения, например: (Чехов А. П. Письмо... С. 16). Для облегчения оформления цитирования в случае анализа одного произведения можно ограничиваться простым указанием номера страницы в скобках, например: (с. 14).

#### Оформление списка научных источников (на русском языке):

После основного текста статьи с предшествующими словами «Список источников» приводится перечень используемой научной литературы.

**Список источников и References** не нумеруется.

На все источники, указанные в списке, должны быть ссылки в тексте. Рекомендуется включать не менее половины источников не более чем пятилетней давности.

Список источников должен быть выстроен по алфавиту.

Уважаемые авторы! Не забывайте о том, что алфавитный порядок определяется по первой букве в фамилии автора, а не его имени. Если автор отсутствует, по первой букве названия книги. Необходимо также указывать вид издания: монография, коллективная монография, сборник статей, сборник тезисов докладов.

### Примеры библиографических описаний в разделе Список источников:

– статья в научном журнале:

Долгова В. И., Скоробренко И. А. Межкультурный тренинг как средство решения психолого-педагогической проблемы готовности личности к межкультурной коммуникации // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 523–539.

– книга:

Литвин Ф. А. Многозначность слова в языке и речи. Изд. 2-е, стереотипное. Москва : КомКнига, 2005. 120 с.

– глава в книге, коллективной монографии, где указан редактор:

Загидулина М. В. Агитационные видеонарративы: медиаэстетический код ненормативности // Норма и отклонение в литературе, языке и культуре : коллективная монография / под ред. Т. Е. Автухович. Гродно : ЮрСаПринт, 2021. С. 302–307.

– интернет-ресурс:

Шульга М. С. Основные этапы развития издания «Культура» (1929–2019 гг.) // Медиаскоп. 2024. Вып. 2. URL: <http://www.mediascope.ru/2865>.

Электронная ссылка дается исключительно на сайт научного сетевого издания (а не на различные библиотеки и агрегаторы, например, eLIBRARY, cyberleninka и др.).

– иноязычный источник (размещаемый в Списке источников):

Mori M. The uncanny valley // IEEE Robotics and Automation. New York City : Institute of Electrical and Electronics Engineers, 2012. P. 98–100.

Оформление раздела **References** осуществляется по следующим принципам:

- 1) транслитерация всей записи (перевод из кириллицы в латиницу);
- 2) добавление в квадратных скобках перевода на английский язык названия статьи в журнале или сборнике, главы в монографии или названия самой монографии в случае указания в списке целой книги;
- 3) указание года издания в круглых скобках после фамилий авторов;
- 4) замена знаков-разделителей точками и запятыми (см. образец, обязательно удаление знака // перед источником);
- 5) выделение курсивом названия самого источника – журнала, сборника, монографии.

– статья в научном журнале:

Dement'eva, K. V. (2022). Stagnaciya pechatnyh SMi regiona i perspektvy ih razvitiya (Stagnation of regional print media and prospects for their development). *Vestnik Voronezhskogo goslarsvennogo universiteta. Seriya: Filologina. Zhurnalistika*, 4, 94–97. (In Russ.).

– книга:

Zettl, H. (2011). *Sight, sound, motion*. Boston, MA : Wadsworth Cengage Learning. 422 p.

– интернет-ресурс:

Melikova, I. A., Gerasimova, A. V. (2024). «Zhenskiy vopros» v zhurnale «Drug zhenshchin» (1882–1884) [“The Women’s Question” in the Magazine “Friend of Women” (1882–1884)]. *Mediascope*, 1. URL: <http://www.mediascope.ru/2851> (In Russ.).

После раздела References следует раздел Информация об авторе – расширенный вариант сведений об авторе (авторах) – ученые звания, ученые степени, другие, кроме ORCID, международные идентификационные номера авторов, уточненное место работы (Институт, кафедра).

### Информация об авторе / авторах (Information about the author / authors)

Пример:

#### Информация об авторе

**С. И. Симакова** – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры медиапроизводства Челябинского государственного университета.

#### Information about the author

**S. I. Simakova** – Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Media Production of Chelyabinsk State University.

Если статья имеет несколько авторов, то сведения о вкладе каждого автора приводятся факультативно. Сведения помещаются в конце статьи после «**Информации об авторах**». Этим сведениям предшествуют слова «**Вклад авторов:**» (“**Contribution of the authors:**”). После инициалов и фамилии автора в краткой форме описывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор материала, обработка материала, написание статьи, научное редактирование текста и т. д.):

Образец:

#### Вклад авторов:

**С. И. Симакова** – научное руководство, концепция исследования, развитие методологии, доработка текста, итоговые выводы.

**С. С. Еременко** – написание исходного текста, итоговые выводы.

#### Contribution of the authors:

**S. I. Simakova** – scientific management, research concept, methodology development, follow-on revision of the text, final conclusions.

**S. S. Eremenko** – writing the draft, final conclusions.

**Сведения об отсутствии или наличии конфликта интересов** и детализацию такого конфликта в случае его наличия приводят в конце статьи после «**Информации об авторах**». Если в статье приводят данные о вкладе каждого автора, то сведения об отсутствии или наличии конфликта интересов указывают после них.

Образец:

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Или:

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflicts of interests.

### Образец оформления статьи

Научная статья

УДК 378

DOI

## ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ

**Ирина Александровна Бобыкина**

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

bobykina-ia@mail.ru, ORCID 0000-0002-8422-5228

**Аннотация.** В статье предлагается расширить исследовательскую повестку формирующего оценивания как метода не только оценки учебных достижений, но и воспитания личности обучающегося. Актуальность исследования определяется особенностями современной деструктурированной социальной реальности и вызовами трансформации системы российского образования. В текущем контексте самостоятельность и ответственность рассматриваются как лично и профессионально важные качества выпускников основных образовательных программ как гуманитарных, так и технических направлений подготовки и специальностей вуза. В этой связи обостряется необходимость внедрения новых или совершенствование традиционных средств и методов воспитывающего характера. В статье рассматриваются основные функции и определение формирующего оценивания. Особое внимание уделяется его воспитательному потенциалу и влиянию на развитие личности обучающегося вуза. Эмпирическое исследование направлено на изучение основных представлений обучающихся иностранному языку в нелингвистическом вузе о значении формирующего оценивания для личностного развития и профессионального становления. Выявленные субъективные оценки значимости предлагаемого метода подчеркивают важность использования воспитательного потенциала формирующего оценивания в образовательном процессе не только в образовательных учреждениях общего образования в РФ, но и в высшей школе. Результаты пилотного исследования могут быть востребованы для разработки авторских методик воспитания личности обучающегося. Полученные данные могут быть полезны преподавателям при организации эффективного взаимодействия со студентами и поддержки их образовательной траектории. Перспективы дальнейшего исследования связаны с изучением развития личностных и профессионально значимых качеств обучающихся вуза (самостоятельности, ответственности) посредством формирующего оценивания.

**Ключевые слова:** формирующее оценивание, воспитательный потенциал, самостоятельность, ответственность, метод, обучающиеся, университет.

Original article

### THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE FORMATIVE ASSESSMENT

**Irina A. Bobykina**

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

bobykina-ia@mail.ru, ORCID 0000-0002-8422-5228

**Abstract.** The article proposes to expand the research agenda of formative assessment as a method not only for evaluating educational achievements, but also for educating the student's personality. The relevance of the research is determined by the peculiarities of modern destructured social reality and the challenges of transformation of the Russian education system. Independence is considered as one of the significant personal and professionally important qualities of graduates of the main educational programs of both humanitarian and technical areas of training and specialties of the university. In this context, the need to introduce new or improve traditional means and methods of an educational nature is becoming more acute. The article discusses the main functions and definition of formative assessment. Special attention is paid to its educational potential and its influence on the development of the personality of the university student. The empirical research is aimed at studying the basic ideas of foreign language learners in a non-linguistic university about the importance of formative assessment for personal development and professional formation. The revealed subjective assessments of the significance of the proposed method

emphasize the importance of using the educational potential of formative assessment in the educational process not only in educational institutions of general education in the Russian Federation, but also in higher education. The results of the pilot study may be in demand for the development of author's methods of educating the student's personality. The data obtained can be useful for teachers in organizing effective interaction with students and supporting their educational trajectory. The prospects for further research are related to the study of the development of the levels of formation of personally and professionally significant qualities of university students (independence, responsibility) through formative assessment.

**Key words:** formative assessment, educational potential, independence, responsibility, method, students, university.

Далее текст статьи....

#### Список источников

- Агапов А. М., Белолуцкая А. К., Крашенинников Е. Е., Леван Т. Н., Мысина Т. Ю., Шиян О. А., Щербаклова Т. В. Формирующее оценивание в высшем образовании: подходы и технологии. Москва : НП Авторский клуб, 2022. 56 с.
- Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. Москва : Педагогика, 1980. Т. 1. 231 с.
- Викулина М. А., Вилкова Л. В. Элементы методики формирующего оценивания учебных достижений в овладении иностранным языком обучающимися вуза // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 2. С. 131–139. doi: 10.15593/2224-9389/2019.2.12.
- Воронцов А. Б. Формирующее оценивание: нормы, инструменты, процедуры: краткое пособие по деятельностной педагогике : в 2 ч. Москва : НП Авторский клуб, 2018. 165 с.
- Землянская Е. Н. Критериальное оценивание образовательных достижений студентов вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5, № 2. С. 142–147. doi:10.30853/pedagogy.2020.2.2.
- Земцов Д. И., Яськов И. О. Неформальные студенческие объединения в условиях пандемии COVID-19 // Вопросы образования. 2021. № 4. С. 97–116. doi:10.17323/1814-9545-2021-4-97-116.
- Кодрле С. В., Лопатина Н. Р. Сущность формативного оценивания как дидактического концепта высшего образования // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. № 9 (3). С. 169–176. doi: 10.30853/ped20240022.
- Кряжев М. Г. Проблема оценки в психологии // Филология и культура. 2003. № 1. С. 149–158.
- Леонтьев Д. А. От феномена самостоятельности к механизмам самодетерминации // Вопросы образования. 2024. № 1. С. 142–161. doi:10.17323/vo-2024-17626.
- Никитин И. В., Белолуцкая А. К. Концептуализация формативного оценивания в высшем образовании: результаты тематического анализа // Высшее образование в России. 2021. № 11. С. 96–109. doi:10.31992/0869-3617-2021-30-11-96-109.
- Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва : Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
- Психология саморегуляции в XXI веке : коллективная монография / В. И. Моросанова, В. Е. Клочко, К. А. Абульханова [и др.]. Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2011. 468 с.
- Сорокин П., Фрумин И. Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи // Вопросы образования. 2022. Вып. 1 (март). С. 116–137. doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137.
- Black P. J., Wiliam D. Developing the Theory of Formative Assessment // Educational Assessment Evaluation and Accountability. 2009. Vol. 21 (1). P. 5–31. doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5 20.
- Irons A., Elkington S. Enhancing Learning through Formative Assessment and Feedback. London : Routledge, 2021. 176 p. doi.org/10.4324/9781138610514.
- Thiry H., Hug S. T. Sustaining Student Engagement and Equity in Computing Departments during the COVID–19 Pandemic // Proceedings of the 52nd ACM Technical Symposium on Computer Science Education (Virtual Event, USA, 2021, March 13–20). 2021. P. 987–993. doi:10.1145/3408877.3432381.

#### References

- Agapov, A. M., Beloluzckaya, A. K., Krasheninnikov, E. E., Levan, T. N., My'sina, T. Yu., Shiyani, O. A., Shherbakova, T. V. (2022). *Formiruyushhee ocenivanie v vy'sshem obrazovanii: podxody` i texnologii* [Formative assessment in higher education: approaches and technologies]. Moscow : NP Avtorskij klub. 56 p. (In Russ.).
- Anan'ev, B. G. (1980). *Izbrannye psihologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow : Pedagogika. Vol. I. 231 p. (In Russ.).
- Vikulina, M. A., Vilkova, L. V. (2019). E`lementy` metodiki formiruyushhego ocenivaniya uchebny`x dostizhenij v ovladenii inostranny`m yazy`kom obuchayushhimisya vuza [Elements of the methodology of formative assessment of educational achievements in foreign language acquisition by university students]. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy` yazy`koznaniya i pedagogiki*, 2. 131–139. doi: 10.15593/2224-9389/2019.2.12. (In Russ.).
- Voroncov, A. B. (2018). *Formiruyushhee ocenivanie: normy` , instrumenty` , procedury` : kratkoe posobie po deyatel`nostnoj pedagogike* [Formative assessment: norms, tools, procedures. A short guide to activity pedagogy]. Moscow : NP Avtorskij klub. 165 p. (In Russ.).
- Zemlyanskaya, E. N. (2020). Kriterial`noe ocenivanie obrazovatel`ny`h dostizhenij studentov vuza [Criteria-based assessment of educational achievements of university students]. *Pedagogika. Voprosy` teorii i praktiki*, 5 (2). 142–147. doi:10.30853/pedagogy.2020.2.2. (In Russ.).
- Zemcov, D. I., Yas`kov I. O. (2021). Neformal`ny`e studencheskie ob`edineniya v usloviyax pandemii COVID-19 [Informal student associations in the context of the COVID-19 pandemic]. *Voprosy` obrazovaniya*. 4. 97–116. doi:10.17323/1814-9545-2021-4-97-116. (In Russ.).

Kodrle, S. V., Lopatina, N. R. (2024). Sushhnost' formativnogo ocenivaniya kak didakticheskogo koncepta vy'sshego obrazovaniya [The essence of formative assessment as a didactic concept of higher education]. *Pedagogika. Voprosy` teorii i praktiki*, 9 (3). 169–176. doi: 10.30853/ped20240022. (In Russ.).

Kryazhev, M. G. (2003). Problema ocenki v psikhologii [The problem of evaluation in psychology]. *Filologiya i kul'tura*, 1. 149–157. (In Russ.).

Leont'ev, D. A. (2024). Ot fenomena samostoyatel'nosti k mekhanizmam samodeterminacii [From the phenomenon of independence to the mechanisms of self-determination]. *Voprosy` obrazovaniya*, 1. 142–161. doi:10.17323/vo-2024-17626. (In Russ.).

Nikitin, I. V., Beloluczskaya, A. K. (2021). Konceptualizaciya formativnogo ocenivaniya v vy'sshem obrazovanii: rezul'taty` tematicheskogo analiza [Formative Assessment Conceptualizations in Higher Education: Thematic Analysis Results]. *Vyshee Obrazovanie v Rossii*, 11. 96–109. (In Russ.).

Pidkastyj, P. I. (1998). *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow : Pedagogicheskoe obschestvo Rossii. 640 p. (In Russ.).

Psihologiya samoreguljatsii v XXI veke (2011). [Psychology of self-regulation in the XXI century] : kollektivnaya monografiya / V. I. Morosanova, V. E. Klochko, K. A. Abul'hanova [i dr.]. Moscow ; Sankt-Peterburg : Nestor-Istoriya. 468 p. (In Russ.).

Sorokin P., Frumin I. (2022). Obrazovanie kak istochnik dejstviya, sovershenstvuyushhego struktury` : teoreticheskie podhody` i prakticheskie zadachi [Education as a source of action that improves structures: theoretical approaches and practical tasks]. *Voprosy` obrazovaniya*, 1. 116–137. doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-137. (In Russ.).

Black, P. J., William D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21 (1). 5–31. doi.org/10.1007/s11092-008-9068-520.

Irons, A., Elkington, S. (2021). *Enhancing Learning through Formative Assessment and Feedback*. London: Routledge. 176 p. doi.org/10.4324/9781138610514.

Thiry, H., Hug, S. T. (2021). Sustaining Student Engagement and Equity in Computing Departments during the COVID–19 Pandemic. *Proceedings of the 52nd ACM Technical Symposium on Computer Science Education* (Virtual Event, USA, 2021, March 13–20). 987–993. doi:10.1145/3408877.3432381.

#### Информация об авторе

**И. А. Бобыкина** – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой делового иностранного языка Челябинского государственного университета.

#### Information about the author

**I. A. Bobykina** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Business Foreign Language of Chelyabinsk State University.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflicts of interests.

В случае несоблюдения какого-либо из перечисленных пунктов автор статьи по требованию главного или редколлегии обязан внести необходимые изменения в текст статьи в пределах срока, установленного для её доработки.

Статьи принимаются только в электронном виде через сайт журнала <http://journals.csu.ru/index.php/chelgum> или по адресу электронной почты [chelgum@yandex.ru](mailto:chelgum@yandex.ru). При загрузке через сайт следуйте предлагаемой форме загрузки, при отправке электронной почтой файл со статьей озаглавляется указанием научного направления и фамилией автора (пример: педагогика\_Иванова.doc). В случае несоответствия статьи требованиям автору высылается мотивированный отказ. Отправка статьи для публикации в журнале одновременно означает согласие автора с ее размещением в открытых интернет-источниках. Вопросы можно задавать по электронной почте [chelgum@yandex.ru](mailto:chelgum@yandex.ru).

Публикация в журнале бесплатная.



χελῶαθνηρκθιγσμῦνθςῦπθιχελῶαθ



4 (69)/2024

χελῶαθνηρκθιγσμῦνθςῦπθιχελῶαθ